

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Célia Maria Silva Correa Oliveira
Reitora

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação

João Ricardo Filgueiras Tognini
Vice-reitor

Élcia Esnarriaga de Arruda
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CÂMARA EDITORIAL

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório
Prof. Dr. David V - E Tauro
Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - Presidente
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais
Prof^ª. Dr^ª. Maria Emilia Borges Daniel
Prof^ª. Dr^ª. Monica de Carvalho Magalhães Kassar
Prof^ª. Dr^ª. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof^ª. Dr^ª. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim - UNICAMP
Prof^ª. Dr^ª. Gizele de Souza - UFPR
Prof^ª. Dr^ª. Maria Vieira Silva - UFU
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari De Oliveira - UCDB
Prof^ª. Dr^ª. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Prof^ª. Dr^ª. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo - UFPA
Prof^ª. Dr^ª. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof^ª. Dr^ª. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação – Universidade do Porto/PT

Prof.^a Dr^ª. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty
of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of
Education and Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)

Prof.^a Dr^ª. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares -
UAH - Facultad de Documentación, Aulario María de Guzmán,
Madrid (Espanha).

Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação
Universidade do Minho Braga - Portugal.

Prof. Dr. JAIME CAICEO ESCUDERO – Universidade Nacional
do Chile

PARECERISTA “AD HOC” Volume 17, N. 33 e 34

Alda Junqueira Marin (PUC SP)
Alexandra Ayach Anache (UFMS)
Ana Lúcia Silva Ratto (UFPR)
Angela Maria Zanon (UFMS)
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)
Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD)
Elisângela Alves Scaff (UFGD)
Fabiany de Cassia Tavares Silva (UFMS)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
Gizele de Souza (UFPR)
Inara Barbosa Leão (UFMS)
Jaime Caiceo Escudero (UCHILE)
Jose Carlos Morgado (UMINHO-PT)
Jucimara Silva Rojas (UFMS)
Kazumi Munakata (PUC SP)
Laurizete Ferragut Passos (PUC SP)
Lucrecia Stringheta Mello (UFMS)
Magda Sarat (UFGD)
Márcia Denise Plestch (UERJ)
Marcos Edgar Bassi (UFPR)
Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)
Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)
Maria Vieira Silva (UFU)
Mariluce Bittar (UCDB)
Marina Evaristo Wenceslau (UEMS)
Natercia Pacheco (UPORTO-PT)
Ordalia Alves Almeida (UFMS)
Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)
Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)
Ruth Pavan (UCDB)
Samira Lanciotti
Shirley Takeco Gobara (UFMS)
Sílvia Alicia Martinez (UENF)
Sílvia Helena Andrade de Brito (UFMS)
Sonia da Cunha Urt (UFMS)
Terezinha Galluch (UEM)
Terezinha Oliveira (UEM)
Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)
Vera Gaspar (UDESC)

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,
Impressão e Acabamento

Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: www.intermeio.ufms.br

E-mail: intermeio.cchs@ufms.br ou revistaintermeio@hotmail.com

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ TEMÁTICO EDUCAÇÃO POR MÚLTIPLOS OLHARES

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL Alessandra Peternella e Maria Terezinha Bellanda Galuch	13
O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL Rosemeire Messa de Souza Nogueira	29
PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E CONDICIONANTES PARA A PRÁXIS SOCIAL Sheila Cristina Monteiro Matos	46
INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS Ivonilda Ferreira de Andrade	67
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL Elaine Alves Raimundo, Raquel da Silva Ribeiro, Rosanna Claudia Bendinelli, Rosângela Gavioli Prieto e Simone Girardi Andrade	82
ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	94
TRABALHO, PESQUISA E ENSINO: TENSÕES E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR Solange Martins Oliveira Magalhães e Sandra Valéria Limonta	110
DESDOBRAMENTOS LOCAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL Dirce Nei Teixeira de Freitas e Nataly Gomes Ovando	133

TRANSFOBIA, LESBOFOBIA E HOMOFOBIA INVISÍVEIS:
O QUE A ESCOLA TEM COM ISSO? 154
Wiliam Siqueira Peres

DEMANDA CONTÍNUA

A DIDÁTICA MAGNA: UMA OBRA PRECURSORA DA
PEDAGOGIA MODERNA? 179
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia

ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS QUESTÕES AMBIENTAIS DO
MUNICÍPIO: O CASO DO CMMA DE RIO DAS OSTRAS – RJ 193
Saulo Cezar Guimarães de Farias

RESENHA

EDUCAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE INTERNACIONAL 211
Solange Martins Oliveira Magalhães

TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA 219

Apresentação

Este número da InterMeio dedica uma particular atenção ao campo das tendências de pesquisa em educação e aos respectivos modos de análise, num esforço concentrado para tornar inteligível as temáticas, os processos e os modos de regulação dominantes. Tal inteligibilidade é buscada diante grande protagonização da educação nos debates sobre as possibilidades dos atuais modelos econômico-sociais e de governação construir formas mais democráticas de escolarização. Para iniciar a incursão por este cenário, a InterMeio traz o artigo **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, da autoria de Alessandra Peternella e Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM), no qual encontramos a busca pelas contribuições dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, toma como fonte de análise os relatórios de Estágio Supervisionado dos estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, concebendo-os como os articuladores dos conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular e as práticas pedagógicas analisadas pelos acadêmicos em situações de aprendizagem. O segundo artigo, de Rosemeire Messa de Souza Nogueira (UFGD), **O ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL** apresenta uma reflexão acerca da concepção de ensino-

-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, analisando as contribuições para o professor de Educação Infantil. A autora registra que a aprendizagem e o ensino estão relacionados, uma vez que a concepção adotada aponta que o ser humano aprende no contexto social, junto aos seus pares. Para tanto, trata da importância do professor da Educação Infantil recorrer às brincadeiras, buscando formas de ensinar vinculadas ao fator motivador da ludicidade. Em as **PRÁTICAS EDUCATIVAS E A PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos e condicionantes para a práxis social**, nosso terceiro artigo, Sheila Cristina Monteiro Matos, apresenta as categorias de saberes elencadas por Tardif, ou seja, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, destacando as relações entre seus pressupostos e as representações que pautam as práticas educativas no contraturno escolar do Programa Mais Educação. **INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS**, quarto artigo, de Ivonilda Ferreira de Andrade (UNEB), apresenta algumas concepções de infância, aborda aspectos da problemática das crianças e adolescentes no Brasil, faz uma breve discussão sobre a educação nos movimentos sociais e apresenta alguns elementos da análise da trajetória da Pastoral do Menor de Alagoinhas. Considera, ainda, que as experiências desta instituição podem ser aproveitadas para aprendizagem em outros espaços legítimos de educação. No quinto artigo, **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Rosângela Gavioli Prieto *et alli* (USP) analisa dados pesquisa que investigou a oferta de formação continuada, em nível *lato sensu*, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores da rede, com o intuito de qualificá-los para atuação em centros especializados e/ou salas de recursos. Vale destacar que a rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) constitui-se enquanto a maior rede de ensino do país, com 1.034.265 alunos distribuídos em 1.975 unidades escolares. Deste total de alunos, 12.850 apresentavam algum tipo de deficiência e Transtorno Global de Desenvolvimento. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Simone Albuquerque da Rocha e Tânia Maria Stoffel (UFMT-RO), no sexto artigo, intitulado o **ESTADO DA ARTE SOBRE FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR**, expõem e analisam as seguintes bases e materiais: teses e dissertações divulgadas pelo Banco de Teses da CAPES (64 trabalhos); 03 dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Revista Educação & Sociedade (13 artigos), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (07 artigos)

e 04 pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPEd, no período de 2000 a 2009. A autora sustenta que para o tema gestão escolar, há um pequeno número de pesquisas, tornando-se quase silenciada a investigação sobre a formação desse profissional, especialmente as políticas públicas que envolvem essa formação, merecendo maior atenção e investimento por parte dos pesquisadores da área. No sétimo artigo, **TRABALHO, PESQUISA E ENSINO: tensões e desafios para a docência no ensino superior** encontramos reflexão sobre determinadas características contemporâneas da docência universitária que tem impactado o trabalho docente, como o produtivismo acadêmico e o mal-estar docente. Para as autoras Solange Martins Oliveira Magalhães e Sandra Valéria Limonta (UFG) as circunstâncias políticas que definiram os rumos da educação também têm definido as condições objetivas de trabalho do professor. No oitavo artigo, Dirce Nei Teixeira de Freitas e Nataly Gomes Ovando (UFGD) analisam os desdobramentos da política nacional de promoção da melhoria da qualidade do ensino fundamental, por meio das ferramentas avaliação e monitoramento, numa específica rede escolar municipal (Campo Grande, MS), no período 2000-2010, com especial atenção ao exercício da autonomia municipal e à feição da colaboração federativa. Este artigo se intitula **DESDOBRAMENTOS LOCAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL**. No nono e último artigo, **TRANSFOBIAS, LESBOFOBIAS E HOMOFORBIAS INVISÍVEIS: O QUE A ESCOLA TEM COM ISSO?** Wiliam Siqueira Peres (UNESP – Assis), ousa realizar algumas problematizações a respeito de possibilidades de diálogos que favoreçam a emergência de uma escola “mais” laica e respeitosa com as expressões da diferença, atendida com seu tempo e as demandas sociais, sexuais, raciais, geracionais, políticas, culturais e de gênero que se expressam na trans-contemporaneidade.

Na seção **Demanda Continua**, Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia (UFS-Car), em **A DIDÁTICA MAGNA: UMA OBRA PRECURSORA DA PEDAGOGIA MODERNA?** nos incursiona por uma leitura sobre a perspicácia de Comenius, colocando-o como o observador da nova realidade que se desenhava com o desfecho do mundo feudal e o nascimento da sociedade do capital, o autor protestante propunha outro modelo de educação que rompia com o ensino praticado no período medieval. A moderna pedagogia ia desde uma profunda reformulação dos métodos didáticos até a organização e funciona-

mento das instituições de ensino que deu origem ao atual modelo de escola. Finalizando esta seção encontramos em **ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NAS QUESTÕES AMBIENTAIS DO MUNICÍPIO: O CASO DO CMMA DE RIO DAS OSTRAS – RJ**, de Saulo Cezar Guimarães de Farias (UES), análises dos resultados obtidos pelo processo de descentralização das políticas públicas para o meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro, em especial no município de Rio das Ostras (RJ), promovido pela Constituição Federal de 1988.

Na seção **Resenha** apresentamos a leitura de Solange Martins de Oliveira Magalhães (UFGO) do livro **Educação Crítica: análise internacional**, publicado pela Editora ArtMed em 2011. O livro de autoria de Apple, Au e Gandim é o primeiro trabalho de referência que apresenta as relações entre poder, conhecimento, educação e escolaridade, de maneira articuladas às discussões educacionais, em sua totalidade, problematizando a importância dos Estudos Educacionais Críticos para a luta contra processos hegemônicos em diferentes realidades, à luz da sociedade contemporânea.

Por último, **Resumos de Dissertações e Teses**, apresentam os resumos das dissertações e Teses defendidas no segundo semestre de 2010 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, valorizando, deste modo, os trabalhos científicos desenvolvido pelos nossos acadêmicos, hoje, mestres e doutores.

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

A Relação Teoria e Prática na Formação Inicial do Pedagogo na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Relationship Between Theory and Practice in the Pedagogue's Initial Formation Within Historical and Cultural Psychology

Alessandra Peternella

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação

E-mail: galuch@brturbo.com.br

Dos estudos já desenvolvidos que versam sobre a problemática da relação teoria e prática na formação de professores, tanto nacionais (ALVES; GARCIA, 2002; SILVA, 2002; KUENZER, 2004; PIMENTA, 2005; ARAÚJO, 2005), como internacionais (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1998; NÓVOA, 1998; TARDIF, 2002), muito já se avançou na crítica à organização curricular fragmentada, fator da cisão entre teoria e prática no processo formativo. Todavia, pouco se avançou no que se refere ao desenvolvimento do pensamento para a compreensão deste fenômeno. Dessa lacuna, surge a necessidade de desenvolver o presente estudo, considerando-se que essa problemática não é restrita à formação do pedagogo, mas perpassa o processo formativo de professores em geral.

Assim, pretende-se buscar respostas à seguinte questão: **quais as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo?**

Para interpretar e apreender cientificamente o objeto em sua totalidade, o presente estudo, de caráter teórico, busca analisá-lo em meio às contradições das condições objetivas que o determina.

A exposição dos resultados da investigação está organizada da seguinte forma: primeiramente, intenta-se explicitar como é entendido o desenvolvimento

do pensamento empírico e do pensamento teórico na Psicologia Histórico-Cultural, buscando contribuições para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, nos aportamos em estudos de Davídov (1988), dentre outros representantes dessa vertente teórica. Em seguida, apresentamos resultados da análise de Relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos por estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, da cidade de Boa Vista-RR. Nesta análise, esforçamo-nos em depreender alguns indicadores da relação teoria e prática presente nos Relatórios, por esses serem manifestações concretas das produções dos estudantes, portanto, reveladores daquela relação no processo de formação de professores, compreendida na perspectiva da formação do pensamento empírico e do pensamento teórico.

Este estudo almeja somar àqueles que têm empreendido esforços para a efetivação da aprendizagem docente do profissional pedagogo no sentido da formação do pensamento teórico para a efetivação da unidade teoria e prática e para o cumprimento de sua função social como educador: a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, de maneira adequadamente organizada.

Pensamento Empírico e Pensamento Teórico

Dos postulados do materialismo histórico e dialético, podemos inferir que a relação teoria e prática é inerente à existência humana, pois ela se configura na ação transformadora do homem sobre o mundo que, de natural, passa a artificial por meio de criações que envolvem mente e corpo, ou seja, por meio de um processo de idealização, de atividade teórica que se objetiva em manifestações concretas da prática social.

Ao nascer, o homem depara-se com um mundo já existente, independentemente de sua consciência e de sua vontade. Para humanizar-se, necessita se apropriar das aquisições realizadas pelas gerações precedentes e objetivadas na cultura material e intelectual.

Dada a complexidade do mundo organizado sob relações de dominação, a divisão social do trabalho, necessária para os homens organizarem e produzirem suas vidas, tornou fato a cisão entre aqueles que planejam as ações e aqueles que as executam, sem mesmo dominarem ou terem participado das decisões para as quais agem. Nessa relação, aqueles que não participam do

planejamento, sendo apenas executores das ações, mantêm-se à margem das objetivações mais elaboradas, conseqüentemente, a possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades psíquicas são igualmente limitadas. Dessa forma, teoria e prática são cindidas.

Pautando-nos em postulados vigotskianos, segundo os quais formar um tipo de pensamento superior, com tipos específicos de generalização e abstração, requer o máximo de apropriação de conhecimento sistematizado, empenhamo-nos em buscar subsídios na Psicologia Histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento desse tipo de pensamento, buscando nessa reflexão contribuições para se compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo.

Para o prosseguimento das reflexões tomam-se as contribuições de Davídov (1988), o qual aponta a tarefa de modificar o conteúdo e os métodos de ensino das crianças, no sentido de introduzir no programa das disciplinas escolares os conhecimentos correspondentes às conquistas da ciência e da cultura contemporâneas, para que os alunos sejam ensinados a pensar teoricamente.

Davídov (1988) não nega o fato de qualquer ensino escolar desenvolver capacidades intelectuais nos indivíduos, porém, faz a crítica a um tipo que se limita à formação do pensamento empírico ao ensinar conteúdos se utilizando de métodos respaldados por uma base epistemológica sustentada na lógica formal, que se limita a uma relação cotidiana, utilitária com os objetos e fenômenos e por isso alheios à avaliação e compreensão teórica da realidade.

Essa forma de ensinar desenvolve o pensamento no limite do empírico, com tipos específicos de generalização e abstração, em virtude de ocorrer por meio de procedimentos peculiares para formar os conceitos. Torna-se um obstáculo para a apropriação plena do objeto de estudo, envolto de relações complexas que não se mostram de imediato.

Cultivar esse tipo de pensamento na escola não permite que se desenvolva o pensamento teórico, uma vez que “[...] o pensamento empírico se origina e pode **mais ou menos** desenvolver-se *fora* da escola, já que suas fontes estão vinculadas à *vida cotidiana das pessoas*. (DAVÍDOV, 1988, p. 6, grifo nosso)¹.

1. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “[...] el pensamiento empírico se origina y puede más o menos desarrollarse **fuera** de la escuela, ya que sus fuentes están vinculadas **a la vida cotidiana de las personas**”.

Ante essa constatação, é possível enfatizar que ter acesso à educação escolar e aos conhecimentos científicos não significa por si só desenvolver o pensamento teórico – um tipo de pensamento superior em relação ao pensamento empírico – se o ensino daqueles conhecimentos estiver organizado tendo por base a lógica formal.

Nessa perspectiva, generalização e abstração não se separam e o comum, como qualidade essencial do objeto, é o que se destaca das demais qualidades observadas, fixado por uma palavra-termo que remete ao conceito generalizador. “O movimento da percepção ao conceito é a passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 102)².

Isso não significa, porém, que esse tipo de generalização conceitual não cumpra uma função no processo de ensino dos conceitos. Pelo contrário, a generalização empírica permite ao aluno realizar uma operação de grande importância em toda a sua atividade de estudo: a sistematização ou classificação, sendo uma das tarefas centrais do ensino levá-lo a conhecer os esquemas de classificação.

A esse respeito, Davídov (1988, p. 102) ressalta que:

Os alunos classificam os animais e as plantas (biologia), as partes da palavra e a oração (gramática), as figuras planas e os corpos (geometria), etc. [...] A criação de uma hierarquia de generalizações está subordinada à tarefa de reconhecer objetos ou fenômenos como pertencentes a um determinado gênero e espécie, como pertencentes por suas propriedades a um determinado lugar na classificação³.

Porquanto, pretende-se destacar que, ao restringir-se a esse modo de ensino dos conceitos científicos, ancorado na lógica formal, desenvolve-se no aluno apenas sua capacidade para fazer generalizações restritas à observação, tomando como ponto de partida a sensação e a percepção do sujeito em relação ao objeto estudado, o dado visualmente e captado sensorialmente, por pautar-se no princípio do caráter visual direto, promovendo empiricamente a formação dos conceitos.

Assim, a aparência passa a ser tomada como essência, reduzindo o conte-

2. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “El movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginab

3. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Los alumnos clasifican los animales y las plantas (curso de biología), las partes de la palabra y la oración (gramática), las figuras planas y los cuerpos (geometría), etc. [...] La creación de una jerarquía de generalizaciones está subordinada a la tarea de reconocer objetos o fenómenos como pertenecientes a un determinado género y especie, como pertenecientes por sus propiedades a un determinado lugar en la clasificación”.

údo do conceito aos dados sensoriais, aos traços comuns, externos, captados diretamente do objeto e apresentados por via da comparação.

O conceito ensinado sob a forma da descrição, fora do seu movimento, “[...] constitui-se no conjunto dos traços comuns levantados pela percepção e descritos verbalmente, desarticulado das formas de atividade mental, considerando os atributos externos dos objetos como autônomos e independentes entre si [...]” (MORAES, 2008, p. 72).

Nesse sentido, de acordo com Lefebvre (1979), a lógica formal está no início do processo de conhecer, como princípio do pensamento racional, estando aí o seu limite. Como adverte Davídov (1988), com base em pressupostos marxianos, a compreensão empírica dos fatos e fenômenos não penetra em suas relações internas, mas limita-se a descrever, catalogar, expor e esquematizar os elementos das suas manifestações externas.

Isso significa que o objeto só pode ser descoberto se forem desveladas suas múltiplas mediações, se for incluído num sistema conceitual e compreendido no seu processo de formação histórica, ou seja, aquilo que se capta diretamente, o observável, o sensível, deve ser correlacionado mentalmente com o passado e projetado para o futuro. Esse processo só se faz possível mediante o pensamento teórico, pois tal pensamento não capta o objeto de forma isolada, unilateralmente, como o faz o pensamento empírico, pelo contrário, reúne as coisas que não são semelhantes, diferentes, multifacetadas, que não são coincidentes, mas que são determinantes do objeto em questão (DAVÍDOV, 1988).

Desse modo, a relação estabelecida com o objeto refere-se à relação objetiva geral e particular, ao contrário do pensamento empírico, que tem como ponto de partida o particular ascendendo para o geral, em que se busca o igual em cada objeto da classe à qual pertence.

O desenvolvimento do pensamento teórico pressupõe outro modo de se organizar o ensino e de tratar o conteúdo selecionado. O estudo do conhecimento mais elaborado e sua compreensão, bem como dos acontecimentos, posto que se deva considerar a origem e o desenvolvimento dos conceitos, tomados a partir da lógica dialética, que incorpora em sua estrutura a lógica formal (DAVÍDOV, 1988).

O pensamento teórico, justamente, descobre as inter-relações do objeto no sistema de sua formação, no movimento do geral ao particular e do parti-

cular ao geral, pois qualquer objeto, ao possuir uma série de traços especiais que são inerentes somente a ele, só existe em unidade com o geral que o determina.

Isso significa que “[...] o geral constitui aquilo que é inerente a uma quantidade de objetos singulares, particulares. Se os traços individuais destacam o objeto dado dos outros objetos, o geral é como se o aproximasse desses outros objetos [...]”, bem como “condicionasse a sua pertença a uma determinada espécie ou classe de objetos homogêneos” (AFANÁSSIEV, 1985, p. 127).

Nessa perspectiva, a integridade objetiva, que existe por meio da conexão das coisas singulares, é o que se pode denominar de concreto, ou seja, a unidade do diverso.

Assim, o limite entre a experiência sensorial e o pensamento teórico passa pela linha do esclarecimento das causas internas e as condições de origem de determinado objeto, fenômeno, em resposta às seguintes questões: para quê e por quê; sobre que base; devido à qual possibilidade se converteu no que é e não em outra coisa (DAVÍDOV, 1988).

Nessa direção, descobrir as conexões internas como fonte dos fenômenos observados, sua reprodução como concreto, só ocorre pelo pensamento realizado em forma de conceito, quer dizer, o pensamento teórico.

No caso específico dos estudantes de pedagogia, quando se deparam com a realidade educacional, com as situações de ensino e aprendizagem no contexto de sala de aula, para o seu desvendamento e compreensão, exige-se o processo do pensar teoricamente cada vez mais complexo, mediado pelos conhecimentos filosóficos, didáticos, psicológicos, libertando-se do imediatismo. Essa forma de pensar é necessária, inclusive, para se reconhecer os problemas essenciais com os quais se defronta, pois ao se aproximar cada vez mais de determinado objeto, outras propriedades suas, que até então eram ‘invisíveis’, não mais o serão e, assim, sucessivamente.

Nesse sentido, os conhecimentos sistematizados das diferentes áreas, ao atuarem como instrumentos simbólicos mediadores entre o sujeito e a realidade, visando à superação por incorporação, do pensamento empírico, permitem uma ação mental que implica a unidade teoria e prática para além da interpretação e contemplação do real, mas para a produção de novos conhecimentos, necessários à sua transformação, o que, por sua vez, exige reflexão,

análise e generalização teóricas, constituídas por um nível de pensamento científico.

Observa-se, portanto, que não basta admitir a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a relação teoria e prática, mas justamente proporcionar os mediadores culturais, ou seja, os elementos teóricos que permitem uma análise que não se restrinja à realidade empírica.

Os Relatórios de Estágio dos Estudantes do 5º e 6º Períodos do Curso de Pedagogia: A Relação Teoria e Prática

Os Relatórios de Estágio analisados, à luz da base conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, foram elaborados por estudantes do 5º e 6º períodos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior privada, da cidade de Boa Vista-RR, os quais ingressaram no Curso no ano de 2007. Foi tomado para análise um total de 21 relatórios, porém, dados os limites do presente texto, apenas exporemos uma parte das análises tecidas.

No processo de exploração do material, mediante sua leitura, observou-se a frequência com que eram mencionadas certas expressões, o que se caracterizou em regularidades, das quais se depreenderam categorias empíricas. Como o 5º e o 6º períodos consistem no momento do estágio, em que se realizam atividades que versam, prioritariamente, sobre a sala de aula, percebeu-se ser recorrente a menção de aspectos concernentes ao processo *ensino-aprendizagem*, tangentes à relação *professor-conhecimento-aluno*, configurando-se em categorias empíricas maiores.

À medida que se procedeu à análise dos Relatórios, fonte dos dados coletados, deparou-se, portanto, com menções ao **ensino tradicional**, como uma abordagem nociva à aprendizagem, em que os estudantes a ela se opõem propondo a condução de um ensino em uma perspectiva inovadora, que permita aos alunos uma **aprendizagem significativa** e prazerosa, ao **partir da realidade**, do cotidiano e dos conhecimentos prévios daqueles, para a efetivação do processo formativo. Desse modo, estabeleceram-se as seguintes subcategorias empíricas: *crítica ao ensino tradicional*; *promoção de uma aprendizagem significativa* e *considerar a realidade do aluno*.

Os estudantes tecem a ‘crítica’ ao que consideram um ensino tradicional por identificar, durante a observação dos encaminhamentos adotados pelos

professores nas salas de aula da escola campo do estágio, características compatíveis com aquelas que, por suposto, foram-lhes apresentadas no processo formativo, como definidoras do conceito de Pedagogia Tradicional. Contra-põem-se a essa, propondo outros encaminhamentos, descritos como equivalentes às características que definem o que entendem por uma ‘aprendizagem significativa’. Esse tipo de análise e generalização caracteriza uma ação mental empírica, guiada pela lógica formal.

Para essa lógica, os objetos são constituídos de propriedades e relações específicas que lhes permitem ser identificados como tais, por estarem limitadas aos seus aspectos extrínsecos. Na lógica formal, os objetos portam indícios que possibilitam ao sujeito estabelecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros objetos, as quais podem ser abstraídas, utilizando-se o recurso da comparação.

O sujeito, na relação com o objeto, seleciona as qualidades que lhes são comuns e essas qualidades dão “[...] a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais para os objetos que entram no conteúdo do correspondente conceito.” (DAVÍDOV, 1988, p. 101), para o qual utiliza uma palavra termo que denomine o objeto.

Os estudantes, ao utilizarem palavras termo ‘ensino tradicional’ e ‘aprendizagem significativa’, destacam, da situação observada, as características extrínsecas do fenômeno que equivalem àquelas qualidades que formam o conteúdo do conceito ‘Pedagogia Tradicional’ e ‘Teoria da Aprendizagem Significativa’. Esse fato se constata nos Relatórios do 5º como do 6º períodos, dos quais se elegeram, para exemplificar, as seguintes passagens:

Com base nas observações realizadas, foi notável a questão do tradicionalismo na sala de aula, onde **o professor tem o papel apenas em transmitir as informações** como se **os alunos fossem simplesmente receptores do conhecimento**, onde não se valoriza o poder e as capacidades de reflexão e do raciocínio lógico **baseado simplesmente na repetição, na memorização dos conteúdos** (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 13, grifo nosso).

Continuando a análise da escola-campo, **verificou-se através de observações e entrevistas realizadas que os professores em sua prática diária utilizam-se de métodos tradicionais de ensino, onde [sic] o professor detém o conhecimento e o poder decisório** quanto à metodologia, conteúdo e avaliação no processo de aprendizagem. Segundo Carraher (1984), o ensino tradicional da educação trata o conhecimento como um conteúdo, como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno. **Seguindo este modelo, o ensino torna-se**

transmissão de informações ao invés de construção de conhecimento. [...] (RELATÓRIO 12.5, 2009, p. 7, grifo nosso).

Observa-se que os estudantes destacam nas situações relatadas os seguintes indícios: a postura autoritária e centralizadora do professor em relação à postura passiva dos alunos; a transmissão do conhecimento; o conteudismo, a memorização, associando-os àquilo que consideram caracterizar um ‘modelo tradicional de ensino’, ou seja, identificam, nas propriedades isoladas do objeto, o que é comum à definição do conceito: ‘Pedagogia Tradicional’. Ao mesmo tempo, as características que são comuns a esse objeto lhes permitem destacar o que o difere daqueles atributos que caracterizam outro objeto, qual seja, a ‘aprendizagem significativa’, utilizando-se para isso o recurso da comparação.

Sobre esse procedimento lógico formal, em relação ao conteúdo de determinado conceito, Lefebvre (1979, p. 139-140) assim esclarece a respeito do conceito de ‘ser’, que se tomou aqui como análogo:

Uma boa definição de um ser – uma definição absoluta – diria tudo o que ele ‘é’, enumeraria todas as suas qualidades, toda sua compreensão, indicando simultaneamente todas as classes de seres nas quais é possível situá-lo, indo hierarquicamente das mais numerosas às menos numerosas. Segundo a concepção metafísica que se juntou à lógica formal desde Aristóteles e os aristotélicos (escolásticos medievais), essa enunciação – dando a ordem, a estrutura e a organização das coisas em sua definição – seria um conhecimento completo, absoluto, dessa coisa.

Nesse caso, o conceito é determinado pelos indícios essenciais do objeto, ou seja, aquilo que o designa, que não poderia ser o objeto mesmo, sem esses aspectos. Em se tratando do conceito de ‘Pedagogia Tradicional’, são indícios essenciais, definidos sob a lógica formal: transmissão do conhecimento; papel centralizador do professor; papel passivo do aluno; autoritarismo; memorização. Esse procedimento permite aos estudantes identificar, mediante a observação sensível, os indícios essenciais desse objeto e destacar o que o difere de outro conceito, qual seja, o de ‘Teoria da Aprendizagem Significativa’, ao compará-los e destacar neles aquilo que os diferem.

Embora tenha se constatado o recurso da comparação nos demais Relatórios, elegeram-se dos relatos supracitados as alternativas propostas, pelos estudantes, intentando superar os encaminhamentos que levam a um ‘ensino tradicional’, a partir de procedimentos que caracterizariam uma ‘aprendizagem significativa’:

Contribuir e estimular o interesse pela leitura e escrita dos alunos, na busca de uma **aprendizagem significativa**, que oportunize o desenvolvimento, intelectual, social e cultural do aluno (RELATÓRIO 05.6, 2009, p. 6, grifo nosso).

[...] desta maneira fica evidente a dificuldade ou **falta de planejamento do uso [pelo professor] de materiais concretos ou jogos didáticos que ajudassem a estes alunos a compreenderem a matemática de forma mais criativa e prazerosa**. Segundo os PCNs, ‘o ensino deve ser centrado em métodos práticos evitando a repetição de procedimentos e o acúmulo de informações’ (RELATÓRIO 08.5, 2009, p. 7-8, grifo nosso).

Depois do recreio ela [a professora] iniciou um novo conteúdo de História “A abolição da escravidão”. **Não seria mais significativo para o aluno, com maior aprendizagem, se a professora tivesse integrado os conteúdos, tivesse feito o aluno refletir** sobre o momento em que houve esse acontecimento, **construindo com os alunos uma linha do tempo** onde os mesmos conseguiriam visualizar os acontecimentos até os dias de hoje e não somente um conteúdo solto sem nenhum significado para o aluno? Segundo os PCN’S de História (1997), os objetivos do ensino de História nas séries iniciais é a constituição da noção de identidade. Sendo assim, é fundamental que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais se constituem como nacionais. **Era o que a professora deveria fazer**, pois agindo dessa forma **ela estaria estabelecendo relações entre o preconceito racial**, fazendo a criança refletir e compreender o processo de **como surge esse preconceito e como a sociedade está dividida** (RELATÓRIO 12.5, 2009, p. 7-8, grifo nosso).

Nesses relatos, verifica-se a compreensão dos estudantes do que caracteriza uma ‘aprendizagem significativa’, ao se oporem aos encaminhamentos dos professores, considerados como tradicionais, propondo ações, por sua vez, consideradas inovadoras: voltadas ao interesse da criança, ao prazer de aprender, à reflexão, à integração dos conteúdos.

Percebe-se que ‘aprendizagem significativa’ refere-se à não imposição do conhecimento ao aluno, mas sim contribuição para o desenvolvimento de atitudes, da autonomia intelectual, perante o excesso de informações, produzidas por uma sociedade em constantes mudanças tecnológicas, de modo que o indivíduo, sozinho – autonomamente – aprenda a buscar as informações e mobilizá-las quando necessário.

Essa compreensão da não imposição do conhecimento ao aluno, para que não pareça obrigatório, ou expresse autoritarismo, mas que ele se interesse em aprender de maneira prazerosa, manifesta-se, por exemplo, no relato dos estudantes, autores do Relatório 06.6:

É bom lembrar que **esse processo** [de aprendizagem da leitura e da escrita] **não deve ser forçado, deve haver um interesse por parte da criança, para que esse processo seja prazeroso e não obrigatório**. A leitura não traz somente o conhecimento, mas proporciona maior intelecto e abre um leque ainda maior de opiniões. (2009, p. 7, grifo nosso).

Contribuir e estimular os alunos a se interessarem pela leitura e a escrita; aprender Matemática de maneira mais criativa e prazerosa, mediante o uso de materiais concretos ou jogos didáticos; refletir sobre os conteúdos de História à medida que o professor promova a integração desses, traçando uma linha do tempo que integre o conteúdo da escravidão negra no Brasil colônia, com o conteúdo referente ao preconceito racial e a noção de identidades na atualidade, expressam atributos do que, por suposto, caracterizaria uma ‘aprendizagem significativa’.

No que diz respeito, especificamente, ao conteúdo “A abolição da escravidão” e “preconceito racial”, “noção de identidades”, os autores do Relatório 12.5 (2009), anteriormente referenciado, sugerem que a professora da sala de aula observada deveria fazer uma linha do tempo, partindo da abolição dos escravos até chegar aos conteúdos “preconceito racial” e “noção de identidades”, constantes nos PCN de História. Os autores fazem esta sugestão, fundamentando-se no discurso do respeito à diferença e à diversidade cultural.

Observa-se, no relato dos estudantes, que o respaldo teórico para sustentar a alternativa oferecida ao ‘ensino tradicional’ é buscado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História, documento fortemente influenciado pela ideologia neoliberal, difundida pelo Relatório Jacques Delors (1998).

A noção de identidade como um dos objetivos específicos mais relevantes definidos nos PCN’s do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alinha-se às orientações constantes no Relatório Delors, no que se refere à necessidade de ‘Coesão Social’. Em ambos os documentos, a causa dos conflitos e da violência entre os povos estaria no forte movimento migratório que provocou o distanciamento do indivíduo de seu grupo originário e de suas tradições sociais e culturais, fazendo com que perdesse sua identidade. Cumpre, portanto, à escola e, especificamente, ao professor no ensino dos conteúdos da História, prever a formação para a cidadania, valorizando as identidades locais, visando ao apaziguamento de possíveis conflitos.

Percebe-se, por essas orientações, que o conhecimento requerido no ensino da História centra-se no conhecimento do local, do particular, do cotidiano, ou

seja, o ensino inovador é aquele que paira sobre a superficialidade do fenômeno. Ao solicitar a formação de sujeitos tolerantes e que respeitem a diversidade deixa-se implícito que o sujeito deve mudar sua atitude preconceituosa e intolerante com os diferentes, considerando-se o contexto a sociedade na qual a violência e o preconceito são produzidos.

Davídov (1982, p. 184), ao tratar das dificuldades típicas na apropriação do material de História e de outras disciplinas, apresenta elementos com base nos quais é possível aprofundar esta análise. Segundo ele, a apropriação dos conteúdos de História tem ocorrido, primeiramente, sobre imagens que representam os objetos refletidos por um ou por outros conceitos, os quais constituem “[...] combinações ora de indícios casuais e particulares, ora de indícios gerais, ou uma coisa ou outra, porém sem nexos internos”, assim “[...] [os alunos] não partem da lei fundamental que explica o desenvolvimento da sociedade”, ou seja, “[...] pelas condições materiais de sua vida e, antes de tudo, pelo modo de produção. [...] Daí que, amiúde, os alunos expliquem muitos acontecimentos históricos por causas subjetivas”⁴.

O referido autor não descarta o alcance vital e educativo do método de formação dos conceitos pela descrição de suas particularidades empíricas. Podem ser corretas, claras e precisas, porém, limitam-se a conhecimentos dos traços e particularidades extrínsecos aos fenômenos históricos. Para ele, “[...] este saber se relaciona frequentemente com atributos formalmente iguais e comuns de numerosos fatos históricos similares, mas não expressa sua autêntica especificidade e singularidade qualitativa, o que transcende para outro nível conceitual de cognição” (DAVÍDOV, 1982, p. 185)⁵.

Observa-se que o modo como os estudantes, autores do Relatório supracitado, sugerem que a professora reorganize a abordagem do conteúdo de História revela o conhecimento deles próprios desse conteúdo, ora se centrando nos fatos propriamente ditos: ‘a abolição dos escravos’, o que indica

4. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “En las primeras etapas de asimilación los conceptos constituyen en si combinaciones ya sea de indicios casuales y particulares, ora de indicios harto generales, bien de una cosa y otra, pero sin nexo interno. [...] no parten de la ley fundamental, que explica el desarrollo de la sociedad [...] por las condiciones materiales de su vida y, ante todo, por el modo de producción. [...] a menudo los alumnos expliquen muchos acontecimientos históricos por causas subjetivas”.

5. Na versão em espanhol do original russo, lê-se: “Este saber se relaciona a menudo con atributos formalmente iguales y comunes de numerosos hechos históricos similares, mas no expresan su autêntica especificidad y singularidad cualitativa, lo que es de suma trascendencia para el nivel conceptual de cognición”.

um evento fortuito, com indícios casuais e particulares; ora focando ‘uma linha do tempo’, para chegar à questão do ‘preconceito racial’ e da ‘noção de identidades’, reveladora de aspectos gerais. Porém, ambos os procedimentos não partem das bases materiais da vida ligadas ao modo de produção.

As explicações elaboradas pelos estudantes, tanto para o que entendem ser uma ‘aprendizagem significativa’ contrária ao identificado por eles como ‘ensino tradicional’, como sobre o que sugerem ser o encaminhamento correto para o estímulo da leitura e da escrita, de como abordar o conteúdo de História, ou mesmo o conteúdo da Matemática, a partir de jogos que tornem essa aprendizagem mais prazerosa, perdem de vista as origens e necessidades de teorização dos conceitos a serem ensinados, ou seja, o modo de produção da vida, que se constitui no todo que dá unidade ao aparentemente contrário.

Ante ao exposto, verifica-se que a ação mental dos estudantes, diante da realidade observada, limita-se ao pensamento empírico, uma vez que isolam os objetos – ‘ensino tradicional’ e ‘aprendizagem significativa’ – dos aspectos mais gerais que os determinam, restringindo-os a uma situação particular, portanto, uma análise e generalização empírica, decorrente da lógica formal, já que o geral, nessa perspectiva, é aquilo que se repete em um mesmo objeto e possibilita compará-lo a outro, estabelecendo-se semelhanças e diferenças, pois são compreendidos de maneira estática.

Desse modo, os estudantes partem do particular para o geral, uma vez que este, na lógica formal, é o estável, aquilo que se repete, possibilitando, assim, o movimento da percepção ao conceito, do sensível ao abstrato, à generalização empírica do conceito (DAVÍDOV, 1988).

É possível inferir que os estudantes em processo inicial de formação de professores não analisam o processo de ensino e aprendizagem mediados por conhecimentos científicos que lhes possibilitem compreender e atuar sobre o fenômeno observado além de orientações teórico-pragmáticas, suporte esse fornecido durante a formação, revelado nos relatos.

Sobre essa questão recorreremos a escritos de Davídov (1998) que tratam de forma crítica o ensino escolar que se realiza por meio de métodos sustentados pela lógica formal e que, portanto, desenvolve nos estudantes apenas o pensamento empírico, limitando-os a uma relação cotidiana, utilitária em direção às coisas e por isso alheia à avaliação e compreensão teórica da realidade.

Considerações

Ante aos pressupostos apresentados, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento empírico e do pensamento teórico na Psicologia Histórico-Cultural, é possível inferir que eles contribuem para se compreender a relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo, uma vez que pensar teoricamente sobre a realidade implica a apropriação por meio da linguagem, de um sistema conceitual que atua como mediador simbólico necessário à apreensão do objeto em suas relações e determinações históricas. Outro aspecto importante do pensar teoricamente é o trânsito do geral para o particular, do movimento que vai do abstrato ao concreto pensado, somente possível pela lógica dialética.

Portanto, ao restringir-se à descrição do aparente, captado pelas sensações e percepções imediatas, porque limitadas a um tipo de pensamento empírico, o sujeito passa a apreender apenas as propriedades isoladas do objeto, aquilo que lhe é apresentado como seus aspectos extrínsecos, posto que é um tipo de pensamento guiado pela lógica formal.

Mediante a análise dos Relatórios de estágio, depreendemos que o tipo de pensamento que os estudantes, futuros pedagogos, manifestam diante da realidade educacional é o pensamento empírico, pois perdem de vista os determinantes mais amplos das situações por eles observadas. É possível inferir, portanto, que o modo como os conteúdos que compõe o currículo do curso são trabalhados não lhes possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, irem além do imediatamente dado, cindindo teoria e prática. Porquanto, para a perspectiva teórica adotada no presente estudo, a unidade teoria e prática só se efetiva mediante a apropriação do conhecimento objetivado sob a lógica dialética.

Resumo: Este artigo tem como objetivo buscar nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural contribuições para a compreensão da relação teoria e prática na formação inicial do pedagogo. Para tanto, toma como fonte de análise os relatórios de Estágio Supervisionado dos estudantes dos 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, concebendo-os como os articuladores dos conteúdos das disciplinas que compõem a matriz curricular e as práticas pedagógicas analisadas pelos acadêmicos em situações de estágio. Para a teoria que orienta este estudo, a apropriação de conhecimentos – considerados como mediadores culturais – é o meio pelo qual cada novo indivíduo desenvolve suas capacidades intelectivas, tornando-se parte do gênero humano. Sem perder de vista as contradições que emergem da sociedade capitalista, dos pressupostos depreende-se a possibilidade de os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados na área da ciência

pedagógica atuarem como elementos mediadores entre o sujeito e a prática pedagógica, no momento de elaboração dos relatórios de estágio, quando se exige uma reflexão teórica sobre a prática vivenciada. Nessa perspectiva, portanto, a unidade teoria e prática se efetiva mediante a formação do pensamento teórico.

Palavras-chave: Teoria e Prática – Psicologia Histórico-Cultural – Formação do Pedagogo – Pensamento Teórico.

Abstract: Contributions within historical and cultural Psychology are analyzed for the understanding of the relationship between theory and practice in the pedagogue's initial formation. The sources of current analysis comprised reports of Supervised Training of university students in the 5th and 6th period of the Pedagogy Course. The students are perceived as agents of the contents of the disciplines that form the curriculum matrix and the pedagogical practices investigated by the same students in training conditions. According to the theory, knowledge appropriation, as cultural mediators, is the medium through which all individuals develop their intellectual abilities and thus partaking of humanity. Without forgetting the contradictions hailing from capitalist society, the presuppositions show the possibility that historically produced knowledge and systemized in Pedagogy work as mediating factors between the subject and pedagogical practice during the elaboration of the training reports. A theoretical reflection on the experienced practice is required at this moment. Theory and practice are materialized through the formation of theoretical thought.

Keywords: Theory and Practice; Historical and cultural Psychology; the formation of the pedagogue; theoretical thought.

Referências

- AFANÁSSIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. 2 ed. Moscou: Progresso, 1985.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-88.
- ARAÚJO, R. M. de L. A Articulação Teoria e Prática nas Políticas de Formação dos Professores para a Educação Básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático. In: MAUÉS, O.; LIMA, R. (Org.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005, p. 113-128.
- DAVÍDOV, V.V. **La Enseñanza Escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progresso, 1988.
- KUENZER, A. Z. A relação entre teoria e prática na educação profissional. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champgnat, 2004, p.71-84.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2010.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**? 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, K. A. C. P. C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação Revista da Faculdade de Educação**, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1532/1513>>. Acesso em: 13 maio 2009.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em maio de 2011

Aprovado em agosto de 2011

O Ensino-Aprendizagem na Perspectiva Histórico-Cultural: A Prática Docente na Educação Infantil

*Learning-Teaching Process in the Cultural-Historical Perspective:
The Teaching Practice at Elementary Education*

Rosemeire Messa de Souza Nogueira

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

E-mail: rosemeirenogueira@ufgd.edu.br

Refletir sobre a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural e analisar as contribuições para o professor de Educação Infantil auxiliam no estabelecimento de uma Educação Infantil comprometida com a criança.

As reflexões sobre o ensino-aprendizagem aqui apresentadas buscam fundamentação teórica em estudos bibliográficos dentro da perspectiva histórico-cultural, que tem em Vygotsky o autor principal. Esses estudos bibliográficos, bem como as reflexões apresentadas sobre o professor de Educação Infantil são oriundos de pesquisa científica que deu origem à tese de doutorado de nossa autoria (Nogueira, 2009).

Nesse texto evidenciamos que a criança aprende diversas linguagens e se desenvolve, por isso é importante que essas aprendizagens aconteçam em meio aos diálogos, ao afeto e respeito à infância.

Nessa etapa da Educação Básica, o professor é o mediador entre a criança e o mundo. A aprendizagem da linguagem oral ocorre no cotidiano e pode ser a base para o ensino-aprendizado de outras linguagens.

A brincadeira também constitui uma linguagem que sustenta diversas aprendizagens. Ela é a atividade dominante na infância, cabendo ao professor compreender seu alcance e realizar um ensino significativo, colocando-se como mediador.

Para Moreira (1999), a ideia de Vygotsky sobre a mediação social no processo de aquisição de significados mostra a importância da educação em sua teoria. O papel do professor é destacado nessa mediação, uma vez que a interação social caracteriza o ensino. Assim, define o ensino como um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes, entre adultos e crianças, entre professores e crianças, sendo que todos os envolvidos nesta relação são influenciados pelos efeitos da aprendizagem e do ensino.

A mediação entre professores e crianças ocorre em todos os momentos, como nas brincadeiras e nas tarefas cotidianas. Nessas ocasiões, utilizam os signos que compõem a linguagem, por isso é chamada de mediação semiótica.

A mediação semiótica

Em termos gerais, a mediação semiótica está vinculada aos signos. O ser humano utiliza palavras, gestos e símbolos produzidos no contexto histórico-cultural para representar a realidade. Por meio desses signos o homem elabora sua vida interior, expressa seus pensamentos e seus entendimentos sobre o mundo.

Para Vygotsky (1991), os signos são uma produção histórica e compõem a linguagem dos grupos sociais. O sujeito, através da mediação semiótica, produz sua consciência, ou seja, seu entendimento do mundo e de si mesmo, formando os conceitos pessoais.

Em outras palavras, os sujeitos aprendem os signos uns com os outros e aprendem a estrutura complexa da linguagem de seu grupo social. Depois dessa aprendizagem, cada sujeito volta a si mesmo, compreendendo-se na vida em sociedade.

Conforme Fávero (2005), a consciência e o controle aparecem em estágio avançado de desenvolvimento somente depois de ter sido praticada de forma inconsciente e espontânea na infância. Essa utilização espontânea só é possível a partir da vivência da criança em um ambiente social, que a faz realizar ações que sozinha não seria capaz. Assim, ao fazer as coisas de forma conduzida, aprende a se auto-conduzir.

A teoria de Vygotsky (1991) ao considerar a determinação social da formação da consciência humana e a função da mediação semiótica, examina

o papel da linguagem nesta mediação, no processo de desenvolvimento da criança e na constituição das Funções Psicológicas Superiores (FPS). Definir esses conceitos contribui para a compreensão do papel do professor no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Acerca do desenvolvimento infantil, Facci (2006) explica que Vygotsky examina a gênese das FPS, compreendendo-as como funções que requerem pensamento abstrato ou a representação mental. A autora explica que essas funções nascem do domínio dos instrumentos culturais, como, por exemplo, a linguagem, o desenho, a escrita, o cálculo, etc. e do desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que são a memória lógica, a atenção voluntária e a formação de conceitos (esse último culmina na adolescência).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo ocorre com a utilização de signos, os quais são fundamentais no desenvolvimento das FPS. Na história da humanidade, esses instrumentos psicológicos têm na fala o principal componente.

Conforme Vygotsky (1988), a fala é regida por duas funções: primeiro, a comunicação, que é social e, segundo, a representação, que vincula a linguagem à propriedade de codificar. Sobre a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento em Vygotsky (1988), destacamos alguns aspectos:

- o auxílio dos adultos faz com que as crianças consigam realizar ações que sozinhas não conseguiriam. Esse auxílio da pessoa mais experiente promove a constituição da zona de desenvolvimento proximal, que é um conceito que possibilita entender a importância da aprendizagem realizada junto com o outro. Com isso, temos condições de entender “[...] os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1988, p.113-115), evidenciando que a aprendizagem é fonte de desenvolvimento;
- o aprendizado da linguagem serve como base para o processo de desenvolvimento e de outras aprendizagens. A criança, primeiro aprende a linguagem como comunicação junto aos seus pares e depois esse “[...] aprendizado se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento” (Vygotsky, 1988, p.114).

Nesse sentido, o aprendizado promove o desenvolvimento através da mediação semiótica, que é a aprendizagem e a utilização das linguagens na vida

interior. Para que isso ocorra, é necessário o convívio social, a utilização de signos na comunicação, o uso de gestos e comportamentos cheios de valores e significados.

A partir dos pressupostos apresentados, podemos pensar que o ser humano desde muito pequeno está em processo de aprendizado, de forma que a infância pode ser entendida nessa condição de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, ao professor de Educação Infantil não cabe somente uma tarefa manual de cuidados, mas sim a realização de um trabalho que requer reflexão sobre o desenvolvimento humano, aliando cuidar e educar. É uma profissão que age num momento decisivo da vida humana, quando ocorre o início da formação da consciência.

O professor de Educação Infantil e outras pessoas mais experientes ensinam, e a criança aprende um mundo de palavras, de gestos, emoções, ações, atividades, objetos, escrita, desenhos, conceitos etc. Um mundo de relações humanas repletas de ações abstratas e concretas, teóricas e práticas, lógicas e emotivas, que a criança passa a ter um entendimento, um tipo próprio de compreensão.

O ensino-aprendizado da linguagem

Na teoria de Vygotsky (1991), a fala exterior e o pensamento estão relacionados – o sujeito interioriza a fala e sua característica social. Essa interiorização ocorre em um longo processo em que a criança, no primeiro momento, aprende a falar com os falantes da sua língua, aprendendo palavras e depois consegue formar sentenças mais complexas. No segundo momento, a criança faz uma fala para si em voz alta e depois sem verbalização, porque foi interiorizada.

Como Vygotsky formulou essa compreensão? No livro “Pensamento e Linguagem”, o autor mostra passo a passo seus estudos em diferentes teorias produzidas na psicologia e filosofia de seu tempo. A compreensão de Vygotsky sobre a relação pensamento e linguagem é muito importante para o professor de educação infantil, pois resulta em uma teoria sobre o desenvolvimento na infância, que contribui para a tomada de consciência acerca do papel mediador do professor e de outras pessoas que circundam a criança.

O autor compreende que na infância estão os primórdios da formação de conceitos no indivíduo. Essa formação é o resultado de um longo caminho,

que culmina na adolescência. Mas só é possível porque durante a infância houve o convívio social e o aprendizado da linguagem.

No debate com outros psicólogos a respeito da relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991) afirma que:

Nada temos contra a afirmação de que a fala humana desenvolvida possui um significado objetivo, pressupondo, assim, um nível de desenvolvimento do pensamento, e concordamos que é necessário levar em conta a íntima relação existente entre linguagem e o pensamento lógico (VYGOTSKY, 1991, p. 23)

Contudo, mostra que uma criança de um ano e meio, dois anos não tem consciência dos símbolos e de sua necessidade (*op. cit.*, 1991).

Vygotsky (1991, p. 24-27) explica que, na idade de dois anos, a criança pode saber o nome das coisas, é como se os nomes e as coisas estivessem colados, mas ela não consegue fazer a relação entre signo e significado. O autor mostra que os gestos e as palavras funcionam juntos e o adulto dá a interpretação, colocando significados para os gestos e as oralizações. Por isso, é necessário o gesto para traduzir a palavra. De forma que, na criança, o gesto aparece antes da linguagem oral e antes das “operações lógicas”.

Por volta de dois anos, a criança traz o gesto acompanhado da palavra, indicando o que ela deseja e, além disso, esse gesto sempre é dirigido para outra pessoa.

Vygotsky (1991, p.31) considera esse gesto de indicar como “[...] de transição, um passo muito importante da expressão afetiva pura em direção à linguagem objetiva”. Isso significa que, com o desenvolvimento dessa comunicação, a criança passará a expressar não só desejos e emoções pessoais (subjetivas), mas expressará acontecimentos do mundo a sua volta e, assim, a comunicação tornar-se-á objetiva.

A partir da análise e crítica de teorias sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (1991, p.36) chega à conclusão de que:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
2. As duas funções se desenvolvem ao longo de trajetórias diferentes e independentes.
3. Não há qualquer relação clara e constante entre elas. [...]
5. A estreita correspondência entre o pensamento e a fala, característica do homem, não existe nos antropóides.
6. Na filogenia do pensamento e da fala, pode-se distinguir claramente uma fase pré-lingüística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Dessa forma, o balbucio, as risadas, o choro nos primeiros meses de vida do bebê, além de caracterizarem-se como uma manifestação emocional, são um meio de contato social e se relacionam à “fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem”. As primeiras construções da criança, antes do surgimento da fala, com o uso de instrumentos, se relacionam à “fase pré-lingüística do desenvolvimento do pensamento” (Vygotsky, 1991, p.36-37).

É no processo desse estudo que referido autor apresenta os elementos para o entendimento da maior descoberta sobre a criança: o pensamento e a linguagem vão se desenvolvendo como duas linhas e, por volta dos dois anos de idade, começam a se aproximar até encontrarem-se e unirem-se. Com essa união, surge uma nova forma de comportamento, mas ela não ocorre de repente, também percorre um caminho. A esse respeito, o referido autor assevera que:

1 No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. 2. Podemos, com certeza, estabelecer, no desenvolvimento da fala da criança, um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento de seu pensamento, um estágio pré-lingüístico. 3. A uma certa altura, essas linhas se encontram; conseqüentemente, o pensamento torna-se verbal e a fala racional (VYGOTSKY, 1991, p.38).

Desse modo, o autor explica que desde o início desse encontro, inicia-se uma transformação, pois a criança não apenas vai aprender as palavras ditas no meio social em que vive, mas irá buscar, por si mesma, entender e aprender novas palavras, com perguntas, tais como: “o que é isso?” (*id. ibid.*, p.38). Com essa atitude, há uma ampliação da fala, que só ocorre porque suas operações cognitivas, seu pensamento também estão se desenvolvendo, pois essa ampliação tão significativa não poderia ocorrer na ausência de pensamento.

Neste ponto da teoria de Vygotsky, chegamos às explicações acerca do surgimento da fala egocêntrica. São aspectos importantes para o trabalho do professor na Educação Infantil.

Vygotsky (1991), ao procurar o elo entre a fala exterior e a interior, reporta-se à fala egocêntrica. Em sua concepção, considera que, além dessa fala acompanhar as atividades da criança e servir de expressão emocional, ela assume a função de planejar as ações, é uma manifestação do pensamento. Para o autor, a fala egocêntrica tem função de fala interior, é vinculada à organização comportamental da criança e não é totalmente compreendida por outra pessoa.

No caminho da interiorização, a fala passa por três estágios: “[...] fala exterior, fala egocêntrica e fala interior [...]” (Vygotsky, 1991, p.40). O psicólogo descobre que a interiorização da fala ocorre de forma semelhante a outras operações mentais que utilizam signos, como por exemplo, a memorização mnemônica e a contagem. Nessas outras operações, acontecem quatro estágios e são acompanhados de um estágio da fala:

- “[...] o primeiro é o estágio natural ou primitivo, correspondendo à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal [...]” (*id. ibid.*, p.40).
- O segundo é a manifestação da inteligência prática, quando a criança está à procura de compreender os objetos que estão à sua volta e começa a utilizar alguns instrumentos, é o estágio da “psicologia ingênua”. Nessa fase a criança utiliza corretamente as formas e as estruturas gramaticais. Vygotsky (*id. ibid.*, p.40), com base nas descrições de Piaget, mostra que a criança utiliza orações subordinadas com as palavras “[...] por que, se, quando e mas, muito antes de aprender as operações causais, condicionais e temporais. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento”.
- No terceiro estágio, a criança utiliza signos exteriores e operações externas para resolver operações internas. “É o estágio em que a criança conta nos dedos, recorre a auxiliares mnemônicos, etc. No desenvolvimento da fala, esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica [...]” (*id. ibid.*, p.40).
- O quarto estágio é o de “crescimento interior”. As operações externas são interiorizadas. “A criança começa a contar mentalmente, a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. No desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa” (Vygotsky, 1991, p.40).

Vygotsky (1991) não define exatamente quando e como as linhas da fala e do pensamento se encontram e se unem. Afirma que é um longo processo de avanços e saltos. Entendemos que é um processo que ocorre nas crianças entre os dois e os sete anos, conforme as vivências e as experiências durante as trocas com os adultos e outras crianças mais experientes.

É importante destacar que esse processo é um processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, na Educação Infantil a promoção da linguagem

oral deve ocorrer por meio do diálogo entre as crianças e a professora. A prática docente pode criar situações para que a criança desenvolva sua oralidade.

A aprendizagem por meio do jogo e da brincadeira

O jogo e a brincadeira dão condições do professor garantir que a criança na Educação Infantil seja atendida em sua necessidade de vivenciar o lúdico. No ato de brincar a criança pode desenvolver a fala, expressão corporal, os gestos, a amizade entre os parceiros e toda sua estrutura física, cognitiva e afetiva.

Leontiev (1978, p.292-293) ao tratar da aprendizagem e desenvolvimento da criança na idade de três aos seis anos, apresenta o jogo e a brincadeira como “atividade dominante”.

Mas como o autor define atividade dominante? O termo “dominante” não significa que a criança jogue ou brinque o tempo todo, pois, conforme Vygotsky (1984), no dia-a-dia, ela vivencia muitas outras situações diferentes das brincadeiras. Atividade dominante, em Leontiev (1978), significa a condição de promover desenvolvimento, sendo própria do estágio dos três aos seis anos. É geradora de outras atividades paralelas, as quais existem em função dela. Um exemplo de atividade paralela é o desenho, quando a criança aprende cores, brinca com lápis, tintas, etc, não é um jogo, mas mantém o aspecto distintivo de ludicidade.

A atividade dominante tem características específicas, tais como: a criança aprende jogando e a aprendizagem ocorre nessa atividade; é quando a criança organiza e forma os “processos psíquicos particulares”, como a imaginação ativa (imitação); é motivadora das mudanças psíquicas fundamentais e, no caso da criança pré-escolar, é no jogo que entende normas sociais e as funções sociais exercidas pelas pessoas – tais como professor, bombeiro, operário, mãe, pai e outros (Leontiev, 1978). No final desse período de vida e, fundamentalmente, depois dele é que a criança vai se interessar pelos jogos com regras arbitrárias, quando está em jogo o ganhar ou perder.

Para a melhor compreensão dos aspectos expostos é importante destacar que atividade é diferente de ação. A atividade é própria de processos que fazem com que o ser humano (adulto ou criança) realize qualquer relação autônoma com o mundo exterior. A atividade dominante faz com que a criança se

relacione com os outros, tome decisões, faça comparações e é impulsionadora de outras realizações (Leontiev, 1978). Segundo Vygotsky (1984), quando a criança brinca de forma autônoma, quando não está dirigida por alguém, ela passa a representar o mundo segundo suas próprias interpretações. Portanto, ela faz uma representação contextualizada, vinculada ao contexto social.

Além disso, a atividade dominante do jogo está relacionada às emoções e aos sentimentos da criança e é composta de processos determinados pelo seu objetivo e pelo seu desenvolvimento. Descrevendo com nossas palavras o mesmo exemplo dado por Leontiev (1978) temos a seguinte situação:

- um menino (na idade escolar) lê para fazer prova e obter boa nota, quando recebe a notícia de que não haverá prova, ele, imediatamente, para de ler. A ação é ler e o objetivo é fazer a prova. Nesse caso, há diferença entre o objetivo e o desenvolvimento da ação. Entendemos que o fator motivador para o menino é fazer a prova e não a leitura, assim fazer a prova é a atividade dominante. Mas dependendo dos fatores envolvidos na realização dessa atividade, a leitura pode passar a ser a atividade dominante.

Até os seis anos de idade, ainda não é possível esse tipo de deslocamento tornar-se motivador da aprendizagem, uma vez que a criança age mais vinculada aos resultados e sentimentos imediatos. No jogo e na brincadeira, a criança tem os fatores imediatos da satisfação, do prazer e da realização.

Assim, no período da Educação Infantil o professor pode recorrer ao jogo para o ensino e ajudar a criança a encontrar formas de aprender vinculadas à atividade dominante e àquelas que guardam o mesmo fator motivador, a ludicidade e a condição da realização imediata. Porém, Vygotsky (1984) destaca que não é o prazer o fator central da brincadeira nessa idade, mas, sim, a possibilidade da criança realizar algo, trazendo-lhe satisfação. Este estado emotivo a impulsiona a produzir, a brincar mais, a imaginar e com isso ela aprende e se desenvolve.

Apesar da possibilidade de aprender durante a brincadeira, é necessário lembrar que a imposição de jogos, fora do interesse da criança, foi detectada por pesquisadores. Kishimoto (1998) observa que a utilização da brincadeira apenas como forma de ensino de determinado conteúdo escolar prejudica a verdadeira função dessa atividade.

Podemos afirmar que, ao ocorrer um deslocamento do objetivo de brincar para a criança, perde-se a condição impulsionadora que a faz realizar, construir, produzir. Com isso, perde-se também uma oportunidade de auxiliar a criança a ter avanços intelectuais significativos, pois não é aproveitada a melhor condição desta expressar seus conhecimentos e sentimentos sobre o mundo exterior e fazer crescer seus conhecimentos e entendimento das relações humanas.

A teoria histórico-cultural expõe questões que auxiliam o professor a refletir sobre sua prática. Mello (2006) afirma que Vygotsky trata do papel do educador que vai além de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, pois pode agir na proposição de atividades que a levem a níveis cada vez mais elevados de compreensão de si e do mundo.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais (MELLO, 2006, p.106).

Esse aspecto imaginativo não significa estar fora da realidade, uma vez que tem base na realidade. Para Vygotsky (1984), a brincadeira tem várias características:

- Na situação imaginária não é qualquer desejo que pode ser substituído. A substituição vai depender muito da própria criança e do contexto em que o jogo foi organizado ou aceito pela criança. Assim, um cabo de vassoura pode representar um cavalo, mas um cartão postal não pode. Tudo precisa ter uma relação com o real para a criança.
- A situação imaginária é definidora do brinquedo, pois sempre que se joga ou brinca ocorre o impulso imaginário, isso ocorre até mesmo depois da idade pré-escolar, com os jogos de regras e outros brinquedos. O jogo com regras estabelecidas como norma social, o xadrez, por exemplo, também contém aspectos imaginativos e começa a interessar a criança no final da idade pré-escolar e se desenvolve no próximo período.

- A imaginação é uma parte da realização do brinquedo, além desta há as regras de comportamento, as quais são nascidas da situação imaginária e da observação da criança sobre os comportamentos alheios.
- O brinquedo imaginário (imitação) - brincar de mamãe, de irmã, de professora - acontece quando a criança encena papéis sociais, contendo regras de comportamento entendidas e estabelecidas pelas crianças na brincadeira. Por isso, nessa brincadeira, as regras de comportamento têm base na realidade, pois não são exatamente iguais ao real. Na maioria das vezes, estão mais próximas ao que a criança interpreta daquilo que é e, algumas vezes, daquilo que ela pensa que deveria ser.
- O brinquedo não é um sistema de símbolos. Por isso, a criança não pode ser considerada como um especialista de representação, que ao invés de escrever passa a representar. Ela brinca sem intenção de mostrar algo a alguém, representa por necessidade pessoal. (VYGOTSKY, 1984).

Além desses aspectos destacados, ressaltamos que durante a brincadeira, a imaginação ajuda a criança conforme suas ideias e passa a colocar os objetos em segundo plano. Isso a torna diferente da idade dos dois, três anos, quando os próprios objetos do campo visual são estimuladores devido às suas cores, formas, nome e função social (é quando os nomes estão 'colados' aos objetos).

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil de subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1984, p.111).

Este é considerado por Vygotsky (1984) o momento inicial da autonomia do pensamento em relação ao mundo concreto. É com esse início que o ser humano passa a pensar em coisas que não estão próximas, pois o cavalo não está ao alcance da criança, mas o cabo de vassoura sim. O cabo de vassoura não é um símbolo e não funciona como tal, uma vez que é um objeto substituto. A criança precisa desse objeto concreto para realizar a ação de brincar de cavalo. Nesse caminho, ela constrói as bases para a formação de conceitos,

quando futuramente a palavra será suficiente para se reportar a fatos, coisas e pessoas distantes.

A emoção

A emoção é um elemento importante para uma análise do ensino-aprendizagem na teoria histórico-cultural. A criança em seu processo de aprendizagem não desenvolve apenas a cognição, por isso o sujeito do ensino, especialmente o professor, precisa refletir o significado da relação entre razão e emoção.

Para Vygotsky, as emoções do ser humano em relação aos outros animais são originais, porque elas se desenvolvem a partir das ligações, das dependências e das relações entre as paixões e o resto da vida corporal e espiritual.

Conforme Veer e Valsiner (1996), Vygotsky dedica-se ao estudo das emoções na década de 1930, quando escreve um manuscrito de 225 páginas sobre o assunto. Neste manuscrito há um debate com vários escritores que tratam das emoções do ser humano, mas o principal autor com quem Vygotsky discute e discorda é o filósofo Descartes (1991 e 1983).

A discordância firma-se, principalmente, na concepção de que o homem tem uma alma separada do corpo, apresentada no livro de Descartes (1983) "As paixões da alma". Em nossos estudos da obra "Discurso do Método" (Descartes, 1991), compreendemos essa separação quando o autor afirma que Deus não criou a alma para os animais, mas criou no homem uma substância que pensa dentro da alma. O homem é um animal-máquina tão perfeito que pode possuir articulações, artérias, veias e ossos e pode pensar.

A teoria de Vygotsky não aceita essa divisão entre o corpo e mente (alma) e uma cognição independente da emoção. Vygotsky (1991, 2003) faz análise histórico-cultural dos processos psicológicos especificamente humanos, de forma que a aprendizagem ocorre no processo entre as pessoas, repletos de elementos emocionais. Assim, podemos entender a alegria e o medo, que aparecem no bebê, também estão sujeitos ao desenvolvimento conforme as aprendizagens da criança em seu ambiente social.

Fávero (2005) analisa o papel da mediação feita através dos signos/conceitos e dos signos/sentimentos nos processos de formação/educação e no de-

envolvimento da consciência do sujeito, conforme o domínio dos processos sócio-culturais.

A autora afirma que

[...] a principal contribuição de Vygotsky está na emergência do sentido, dos signos, do papel da mediação pelos signos nos processos de formação e educação e no desenvolvimento da consciência. É assim que recorre à noção de linguagem interior e à idéia de mutação dos signos, incluindo aqueles que representam os sentimentos (FÁVERO, 2005, p. 216).

Observamos que, nesta perspectiva, as emoções não estão em segundo lugar porque na formação dos signos há a origem tanto conceitual quanto emocional. Os signos sentimentos se desenvolvem conforme o convívio social, como os outros signos e são mediadores da relação do homem com o mundo.

A experiência do sujeito está carregada de significados, de conteúdos emocionais e cognitivos, todos os significados dados aos diferentes signos possuem conteúdos emocionais. O emotivo e o cognitivo estão relacionados, uma vez que o desenvolvimento da emoção e da cognição tem o conteúdo histórico das experiências de vida, das experiências transmitidas por outros, em outras palavras, dos conteúdos ensinados e aprendidos.

Assim, o professor ao ensinar precisa saber que não há transmissão de um conteúdo que promova apenas o aspecto cognitivo do sujeito que aprende. A emoção está vinculada às sensações de alegria e tristeza, que definem uma qualidade a toda aprendizagem.

Portanto, o ser humano não desenvolve uma parte, um pedaço de si, o desenvolvimento é integral. Então, a atenção recebida pela criança durante a brincadeira de corre-cutia (por exemplo), são igualmente importantes as ações de pegar na mão, da alegria de brincar, da amizade do grupo, da aprendizagem da letra, do ritmo da música e do corpo que corre e encontra um lugar na roda. Esse brincar contribui no desenvolvimento da cognição, da afetividade e do corpo.

A relação entre cognição e emoção, apresentadas na perspectiva histórico-cultural, mostra que o ato de ensinar e aprender estão carregadas de sentido emocional. A compreensão mais clara desse conceito pode auxiliar os professores e pesquisadores a realizarem estudos e práticas pedagógicas que considerem a forma lúdica de aprendizagem da criança.

Considerações finais

Vygotsky defende que toda boa aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. A criança aprende sob a tutela de outras pessoas, pois, temporariamente, o adulto a ajuda a exercer uma função que ela ainda não tem, como por exemplo, o controle e a consciência de suas ações.

A consciência e o controle nascem a partir da prática cotidiana, quando a criança ao lado de outro realiza ações, conversa sobre os acontecimentos, analisa situações, é conduzida e, com isso, vai aprendendo a se auto-conduzir.

Nessa perspectiva, a criança aprende os significados da cultura no contexto vivido, atribui novos sentidos e aprende a linguagem. Ela realiza essas aprendizagens com emoção, aprende a construir sua maneira de ser e de compreender o mundo e a si mesmo.

A linguagem também é aprendida, primeiro, na colaboração com o adulto e com o objetivo de comunicar. Depois de dominada, aprendida e internalizada e é um meio para conduzir os diálogos. Desse modo, a mediação social está sempre presente em diferentes tipos de aprendizagens.

A ideia de Vygotsky sobre a mediação social no processo de aquisição de significados mostra a importância da educação em sua teoria. O papel do professor é destacado nessa mediação, uma vez que a interação social deve caracterizar o ensino. Assim, o ensino é entendido como um intercâmbio de significados entre os mais experientes e os menos experientes.

Podemos pensar que no processo de ensino o professor define conceitos sobre a infância, a Educação Infantil e elabora sentidos para sua prática. Pode compreender que a Educação Infantil é lugar de tornar as crianças mais comportadas, silenciosas, ou que é lugar de ajudá-las a serem questionadoras e de aprender brincando. Esses conceitos lhes dão sentidos ao trabalho para além do salário recebido. Com isso, pode pensar o como realizar seu trabalho e o como ensinar as crianças (Nogueira, 2009).

As formulações de Vygotsky podem contribuir para que o professor compreenda a aprendizagem nos seguintes termos: ela é realizada com os outros e não é uma mera repetição do aprendiz, pois comporta uma interpretação pessoal sobre o mundo; até a imitação da criança pequena não é um processo mecânico, pois ela revela algo da mente do imitador. Com essas definições, a

prática dos professores ganha novos significados, podendo ser situada na luta pela construção da educação que busca a transformação.

O diálogo é fundamental para os sujeitos do ensino e da aprendizagem. Uma vez reconhecida a condição humana de ter consciência de si e do mundo, é o diálogo que irá estabelecer a força da relação ensino-aprendizagem.

O ensino pautado no diálogo daqueles que ouvem, dizem e se preocupam com os conteúdos desse diálogo, mantém o vínculo com uma concepção educacional que vê a criança da Educação Infantil cada vez mais consciente de suas ações, mais autônoma.

Porém, na sociedade em que vivemos existe a concepção de ser humano entendido como aquele que apenas repete o observado, o vivido, reduzindo a relação ensino-aprendizagem à necessidade de punir e submeter.

O referencial teórico histórico-cultural contribui com a reflexão sobre o ensinar e o aprender, analisando-os como relacionados. Esse referencial colabora de forma a superar as visões dicotômicas que levam a entender que a aprendizagem e o ensino sejam repetição ou criação, imitação ou interpretação (como formas excludentes).

Nesse artigo, destacamos a condição humana de aprender, desenvolver e ter um tipo de consciência sobre a sociedade, conforme a vivência de cada um. Procuramos também entender os indivíduos, focalizando-os como sujeitos que ensinam e aprendem. O ensino, por sua vez, é visto como resultado dos modos de pensar do educador, conforme os conceitos e valores por ele aprendidos.

A concepção apresentada é contrária ao entendimento de que ser criança é permanecer em silêncio, é ser paciente e esperar que alguém lhe diga o que fazer, como fazer e quando fazer. Subsidiaria a análise crítica da educação para a produção de práticas transformadoras, pautadas em conceitos de homem, de ensino e de educação que respeitam as crianças, suas brincadeiras, suas imaginações.

Na perspectiva de Vygotsky, não há cognição separada da emoção. De modo que as emoções no homem, desde pequenino, passam por um processo de desenvolvimento e são motivadoras de outras aprendizagens presentes no meio social.

Portanto, o professor da Educação Infantil (como todo professor) também é aprendiz, pois está produzindo sua consciência sobre a prática docente e precisa entender os motivos para ensinar a linguagem oral, gestual, escrita. Necessita ter motivos para criar oportunidades de brincadeiras, de leitura (compreensão) de si e da sociedade. Por isso, dar atenção ao sujeito professor, fornecendo-lhe acesso a análises críticas e estudos sobre a realidade, é uma forma importante de contribuímos para a construção da educação.

Resumo: O texto traz uma reflexão sobre a concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, analisando as contribuições para o professor de Educação Infantil. Está constituído de estudos bibliográficos sobre a perspectiva histórico-cultural e em pesquisa científica que aborda a temática. A fundamentação principal indica que a criança aprende diversas linguagens e se desenvolve. Mostra que é necessário que essas aprendizagens aconteçam em meio aos diálogos, tendo o professor como mediador nas relações dentro da instituição educacional. Nesse sentido, a aprendizagem e o ensino estão relacionados, uma vez que a concepção adotada aponta que o ser humano aprende no contexto social, junto aos seus pares. Por fim, trata da importância do professor da Educação Infantil recorrer às brincadeiras, buscando formas de ensinar vinculadas ao fator motivador da ludicidade.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem; Prática docente; Educação Infantil.

Abstract: This article brings a reflection about the conception of teaching learning in a cultural-historical perspective, analyzing the contributions for elementary school teachers. It is composed of bibliographic studies about the cultural-historical perspective and scientific research in which the thematic is approached. The main justification indicates that children learns several languages and develops themselves. It shows that this learning may happen through dialogs as the teacher is the mediator in these relations inside the educational institution. In this way, the learning and the teaching process are related once the conception adopted indicates that the human being learns in a social context with their counterparts. Finally, it is concerned about the importance of the teacher at elementary school in applying games and plays in order to search ways of teaching that are linked to the ludic and playful motivator element.

Keywords: Teachig-learning process; Teacher Practice; Elementary Education

Referências

DESCARTES, René. Discurso do método. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção os Pensadores).

_____. The passions of the soul. In: Cottingham, J., Stoothoff, R. e Murdoch, D. The Philosophical Writings of Descartes. Vol. 1. Cambridge University Press, PP. 328-404. (em português: As paixões da alma. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: Mendonça e Miller, 2006, p.128. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

FÁVERO, Maria Helena. Psicologia e conhecimento: subsídio da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. In: SOUZA, Cyntia P.(Org.). História da educação: processo, saberes e práticas. São Paulo: Escrituras, 1998, P. 123-138.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MELLO, Sueli Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima & Miller, Stela (Orgs.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias da aprendizagem. São Paulo: EPU, 1999.

NOGUEIRA, Rosemeire Messa de Souza. O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil de 4 a 5 anos: conceitos e práticas das professoras. Tese Doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação em Educação. Campo Grande – MS, 2009.

VEER, R. V. VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. Trad. Cecília Bartalotti. São Paulo: Unimarco: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jeferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Editora Bisordi, 1984.

_____. Psicologia pedagógica. Tradução do Espanhol Claudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, L. S., Leontiev A., R. Luria, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Penha Villalobos. 2 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em março de 2011

Aprovado em agosto de 2011

Práticas Educativas e a Pluralidade dos Saberes Docentes no Contexto do Programa mais Educação: Pressupostos e Condicionantes para a Práxis Social

Educational Practices and Plurality of Knowledge in the Context of the more Education Program: Assumptions and Restrictions for Social Praxis

Sheila Cristina Monteiro Matos

Mestre em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora-Tutora da Disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia da UNIRIO. Técnica de campo do monitoramento do Plano de Ações Articuladas do MEC/RJ
E-mail: sheilamatos@uol.com.br

As práticas educativas relacionadas à pluralidade dos saberes docentes, conforme Tardif (2002), têm sido objeto relativamente novo de análise para pesquisadores que pretendem entender o fenômeno educativo na sua diversidade de concepções e representações.

Por seu turno, o discurso sobre educação (em tempo) integral está, atualmente, em voga na agenda das políticas educacionais no Brasil. Sua implementação é relevante, por também ser, conforme Coelho e Menezes (2007), uma temática que considera o indivíduo na sua *pluralidade*, como um ser que deve desenvolver as suas capacidades físicas, psicológicas, intelectuais, morais.

Nas atuais políticas de educação integral, destaca-se o Programa Mais Educação (PME), uma das 40 ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentado em 2007 (Portaria Interministerial nº 17, de 2007) e institucionalizado em 2010 (Decreto 7.083, de 2010), o Programa é compreendido como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nessa perspectiva da educação (em tempo) integral.

Por ser uma política intersetorial, as escolas passam a ter a possibilidade de congrugar ações conjuntas dos vários ministérios, com vistas a atender os alunos que estejam em vulnerabilidade social. A escola passa a ter, portanto,

a presença e os investimentos de outras políticas, como cultura, esporte, meio ambiente, entre outras. Segundo Carvalho (2006), ela ganha efetividade quando integrada a um projeto retotalizador da política social. Assim, a política busca fomentar práticas educativas que dinamizem as diversas necessidades dos indivíduos.

Mais especificamente, entendemos que a ampliação da jornada escolar a partir da implantação do Programa pode favorecer a implementação de práticas educativas que colaboram para o avanço de qualidade na educação pautada, entre outros aspectos, na relação primordial entre os diversos saberes mobilizados pelos professores e sua práxis¹ propriamente dita.

Vistas nessa perspectiva, as práticas educativas possuem uma dimensão da prática social que é conduzida por objetivos, finalidades e saberes diversificados, sendo vinculados a uma prática político-social ampliada. Portanto, teoria e ação coadunam-se de forma intencional e reflexiva. Rios (2005) evidencia que “é importante que se associe a ideia de *techne* às de *poiésis* e *práxis*” (p. 95).

Em consonância com a ideia de que a prática é marcada por uma opção consciente e significativa, Tardif (2002) sinaliza que há uma *epistemologia da prática docente*, em que se busca, fundamentalmente, ter como objeto de investigação a interação do ser humano, trazendo elementos como a individualidade, a história pessoal e a personalidade, bem como os recursos e os limites que são agregados no fenômeno educativo. Os indivíduos que fazem parte dessa prática docente são eminentemente *sujeitos* do ato de ensinar e de aprender na forma ampliada de conceber a educação.

Nesse sentido, o autor afirma:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão. (...) Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre a prática e destinado principalmente a objetivá-

1. Entendemos práxis, consoante Schmidt, Ribas e Carvalho (2003), como uma atividade humana consciente e intencional que transforma a realidade natural e humana, o que equivale dizer, conforme Ribeiro (1991), que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência.

-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (TARDIF, 2002, p. 50).

Observamos, portanto, que o processo interativo entre educador-educando se faz associar a um constructo que vai muito além da necessidade de conhecer o objeto do conhecimento a ser trabalhado. Inclui a capacidade de eles se comportarem como sujeitos, atores em um ato em que estão eminentemente imersos. Parafraseando Freire (1996), poderíamos associar tal situação ao entendimento de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (p. 23).

Sob essa perspectiva, Aguiar e Melo (2005) observam que:

(...) escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação tal teoria na prática), e do *praticismo* (prioridade ao saber tácito, construído na prática, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Nesse sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação *docência-pesquisa* é um princípio epistemológico da prática (p. S/N, grifos nossos).

A proposição da relação docência-pesquisa nas práticas educativas deve ser compreendida na articulação do trabalho docente. Imersa em um contexto mais amplo, verificamos que as práticas educativas são gestadas e mediatizadas por relações socioculturais, políticas e econômicas desse contexto em que se constroem e reconstróem o conhecimento, buscando sempre o alicerce da ação-reflexão no cotidiano escolar.

Assim sendo, na concepção teórica de Paulo Freire, torna-se fundamental que o educador elabore continuamente seu pensamento crítico para avaliar sua práxis, conscientizando-se e aprimorando seu entendimento acerca de sua significação social individual e coletivamente. À medida que o educador reflete sobre a realidade em que está imerso, consolida-se ainda mais a consciência do compromisso de intervir na realidade para mudá-la. É uma ação que potencializa a identificação de problemas no cotidiano e induz o educador a redimensionar as soluções com vistas a impregnar o germe da mudança (FREIRE, 1980).

Sacristán, citado por Contreras (2002) reitera a necessidade de o educador intervir na sua realidade com o intuito de modificá-la. Assim, assinala que:

[...] é através de sua atuação que se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa. [...] Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (p. 75).

Nesse sentido, uma postura investigativa e crítica, associada ao ato educativo, gera possibilidades de intervenções com conseqüente redimensionamento do processo ensino-aprendizagem. É claro que possibilidades existem, porém cabe não somente ao professor acioná-las e, sim, buscar coletivamente a ajuda da coordenação e equipe pedagógica para amenizar os dilemas.

Algo bastante interessante a ser referendado diz respeito ao lócus escolar. A escola é exemplo de espaço onde, cotidianamente, o educador se depara com uma realidade contraditória e conflitante, em meio a qual deve assumir seu papel profissional, tendo que conviver com o dilema entre reproduzir a ordem estabelecida ou romper com o instituído e lutar por esse espaço público, que é tratado por Chauí (1993) como um “espaço privado dos dominadores”. Novamente o educador é chamado para refletir sobre seu posicionamento diante das práticas educativas.

Voltando a dialogar com Freire (1996), podemos salientar que as práticas educativas não se referem a um ato neutro e desconectado de uma intencionalidade. As práticas educativas são intencionais e se legitimam na interrelação do educador com o educando. Para compreendermos essa assertiva freireana faz-se necessário atribuir ao ato educativo um caráter dialógico. Essa dialogicidade estará presente se o educador assumir uma postura que vá de encontro a uma abordagem tradicional de ensino em que se valorize a transmissão mecânica do conhecimento, tendo o aluno como mero receptor passivo diante do conhecimento a ser estudado.

Ao respaldarmos o ato educativo em uma perspectiva dialógica, balizamos um processo de ensino-aprendizagem com elementos que transitam na esfera de formação do indivíduo para além do capital, conforme Mézaros (2002).

Branco (2009), por sua vez, ao refletir sobre esses pressupostos de Freire e com os de Tardif (2002), sinaliza que o processo de ensinar exige uma atitude

receptiva em que o educador deve se apresentar aberto a mudanças. A autora também evidencia que esse profissional deve trabalhar no coletivo, pois o magistério é uma profissão social.

Partindo da perspectiva da profissão social, Tardif (2002) defende a tese de que as práticas educativas devem ser entendidas de forma relacionada aos saberes docentes, isto é, os professores em suas turmas, mobilizam saberes de diversas naturezas, congregando aquilo que o autor classifica, para efeitos didáticos, em saberes *profissionais*, saberes *disciplinares*, saberes *curriculares* e saberes *experienciais*.

Sabendo que os pressupostos para projetos pedagógicos do Programa Mais Educação (BRASIL, 2008b) referem-se aos saberes como “propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma *práxis diferenciada* para estudantes em formação” (p. 43, grifos nossos), desenvolveremos, ao longo deste ensaio, os saberes docentes citados por Tardif (2002).

Vale destacar que entendemos que a divisão apresentada pelo autor sistematiza e facilita o entendimento didático, possibilitando, conforme Barreiros (2009), a reflexão das práticas, princípios e fundamentos docentes.

Logo, este estudo apresentará as categorias elencadas por Tardif (2002) problematizando-as e pontuando possíveis contradições geradas no interior das práticas educativas, destacando, sempre que possível, as relações entre seus pressupostos e representações que pautam as práticas educativas no cotidiano escolar do Programa Mais Educação.

Saberes profissionais

Os saberes oriundos da formação profissional constituem-se no conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2002), isto é, compreendem a formação realizada pelas escolas normais de magistério, faculdades/centros/departamentos de Educação ou em cursos normais superiores.

O professor, o ensino e o processo de aprendizagem e, até, de não aprendizagem são constituídos como objetos de conhecimento para as Ciências Humanas e, por conseguinte, para as Ciências de Educação. Ao estabelecer as interfaces de estudo sobre tais situações, verificamos que o professor leva para a prática educativa os conhecimentos elaborados ao longo de sua formação

inicial, burilando progressivamente seus conhecimentos por meio da possibilidade de formação continuada.

Nesse sentido, a prática docente torna-se um local de múltiplas aprendizagens, tanto “do” e “para” o professor quanto “do” e “para” o aluno, que vão trocando experiências e conhecimentos ao longo da trajetória escolar. Vale ressaltar que, embora estejamos problematizando sobre as práticas educativas, não devemos considerá-las apenas como um objeto de saber das Ciências da Educação (TARDIF, 2002). Ela se constitui também em uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Um exemplo específico para tal situação de entendimento seria as concepções ou doutrinas centradas na Escola Nova de 1932. Essas concepções foram relevantes para as atuais configurações de educação integral.

Lourenço Filho (2002), em 1929, no livro intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, retratou as *bases*, os *sistemas* e a *problemática* acerca da Escola Nova. Referiu-se às concepções didáticas e às contribuições de Montessori e Decroly para a disseminação das ideias pedagógicas pelo País, trazendo subsídios para a reflexão sobre as novas condicionantes a serem utilizadas nas práticas educativas. Para o autor:

A escola ativa [...] concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhe sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas (p. 233).

Essa concepção escolanovista foi incorporada à formação profissional dos professores, perfazendo, por um lado, o que Tardif (2002) chama de arcabouço ideológico à profissão, sendo por outro, traduzido como estratégias do saber-fazer, ou seja, a prática educativa.

Os saberes profissionais dos professores se assemelham, portanto, aos saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio

exercício do trabalho docente, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. Os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas, planejamentos, baseando-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, “fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional” (TARDIF, 2002, p. 64).

No que concerne à trilogia² da política de Educação em tempo Integral apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC, podemos evidenciar que os saberes profissionais estão de certa forma referenciados ao se destacar a necessidade de realizar processos de *formação continuada* para os profissionais de educação que fazem parte do Programa (BRASIL, 2008c). As questões recorrentes ligadas ao ensino, referentes tanto aos saberes que o professor adquiriu ao longo de sua formação profissional, quanto à possibilidade de troca de experiências entre monitores e professores que participam do aprendizado dos alunos, nas diversas áreas, constituem-se atitudes previstas e enriquecedoras que contribuem para o desenrolar de uma prática educativa efetiva na jornada ampliada.

Por sua vez, vale evidenciar que o artigo 2º do Decreto Nº 7.083, que dispõe sobre os princípios do Programa Mais Educação, aponta diretrizes sobre os saberes profissionais mobilizados na prática educativa e que estão ligados à formação de professores. Nos incisos seguintes, é possível observar a interseção da temática com os saberes profissionais:

V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à *formação de professores* e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na *formação de professores*, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

2. A trilogia compreende as seguintes publicações: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2008a), Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2008b) e o texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2008c).

VII - a *articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral* (art. 2º, grifos nossos).

Os propósitos citados destacam a importância dada à formação dos profissionais da educação, enfatizando a capacitação sobre temáticas contemporâneas, além de destacar a importância da necessidade de interlocução com as instituições de formação de professores, para a formação inicial e continuada destes profissionais.

Os Saberes disciplinares³

Os mestres no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita de seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essas colheitas. [...] Encontrei um professor saindo da escola, carregava pastas e sacolas. ‘Como o conhecimento é pesado’, brinquei. ‘Sou professor, sacoleiro do saber’, me respondeu (ARROYO, 2008, p. 236).

Os saberes disciplinares também são saberes sociais oriundos de instituições de ensino superior, tais quais os saberes profissionais. Eles são compreendidos como o conjunto de saberes que se integram às práticas docentes por meio da formação inicial e/ou continuada dos educadores nas diversas áreas e ou disciplinas ofertadas pela universidade.

Tardif (2002) assinala que os saberes disciplinares são oriundos de disciplinas específicas como Matemática, História, Geografia e Sociologia. Esses saberes são apreendidos nos cursos e departamentos universitários “independente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (p. 38). São, em linhas gerais, os saberes que emergem de tradições multiculturais provenientes de vários grupos sociais.

Nesse ínterim, o autor destaca também que esses saberes não são produzidos autonomamente. Há um distanciamento da regulação desses saberes por parte do educador, sobretudo por não interferirem diretamente em sua seleção e definição no âmbito da escola e das instituições de ensino superior. Nesse sentido, Tardif (2002) destaca que:

3. Parte desta seção foi apresentada no III Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos, da UFF, em 2010.

Os saberes disciplinares [...] que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos (p. 40-41).

A posição de “exterioridade” registrada por Tardif é rediscutida por Diker (1997), que considera que o futuro docente deve ter um perfil que o caracterize não apenas como um mero conhecedor de disciplinas ou “divulgador científico”, mas sim de alguém que realmente saiba ensinar. Essa importância, dada ao saber disciplinar, foge ao limite da regulação orientada aos professores, sobretudo por terem que se adequar e ajustar ao que é proposto pelas diversas instâncias que formulam a educação.

Para Gallo (2000), no campo político, a fragmentação dos saberes em disciplinas é uma forma de legitimação do exercício do poder. Em relação à prática educativa, o autor assevera que essa fragmentação “permitiu o fracionamento do tempo escolar em aulas estanques” (p. 168-169). Cita, inclusive, que “um acidente ecológico remete para a Biologia, a Química, a Física, a Geografia, a Política...” (p. 171). Em sua visão, deve-se diminuir esse impasse, buscando a transversalidade de temas cotidianos e a interdisciplinaridade.

Podemos evidenciar que o Programa Mais Educação fomenta a relação entre conteúdo e contexto dentro de uma visão interdisciplinar do trabalho educativo (BRASIL, 2008c). Ao agregar os saberes disciplinares (traduzidos pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física), em perspectiva interdisciplinar, o Programa passa a sugerir a *interdisciplinaridade*, que orientam, ao Ensino Fundamental, um direcionamento que abarca uma divisão do conhecimento escolar por área que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo, capazes de “promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2008b, p. 22). Nesse sentido a interdisciplinaridade potencializa “romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares” (BRASIL, 2008b, p. 32).

Assim, por meio desse redirecionamento, surge uma nova configuração para os saberes disciplinares:

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.

Ciências da natureza e Matemática, comportando as matemáticas e as Ciências. Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia (BRASIL, 2008b, p. 44).

Logo, observamos como o Programa delinea esses saberes de forma interdisciplinar, o que abrange a práxis interativa do turno e do contraturno escolar.

Apesar desses pressupostos, conforme Pacheco (2009), existem problemas referentes à relação entre turno e contraturno na implementação da educação integral. Sobre essa relação, Toledo et al (2009) recomenda que:

É importante promover a interrelação das diversas atividades oferecidas nas escolas (como também aquelas oferecidas no contraturno) para potencializar as aprendizagens das crianças e adolescentes. [...] Sem isso, construímos uma educação de tempo integral, mas não uma educação integral (p. 239).

Nesta mesma direção, a SECAD, por meio de sua trilogia, orienta que:

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão de turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2008c, p. 36, grifo nosso).

Já Stival, Mira e Withers (2009) ampliam essa interrelação para além da organização das atividades entre o turno e o contraturno. Para elas, as atividades pedagógicas devem ser desenvolvidas em todos os espaços, com variedade de recursos e com reorganização de rotinas. Isso também foi enfatizado por Cavalieri (2007), ao abordar possibilidades além das definições curriculares: “Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva [...] são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa” (p. 1023).

Na jornada ampliada, isso pode ser potencializado se houver uma articulação entre o turno e o contraturno escolar. O Programa Mais Educação referenda um norteamento das atividades para a consecução da interdisciplinaridade. Portanto, se conseguirmos gerar a transposição para o real do que é discursivamente referendado pelo Programa, realmente consolidaremos uma educação com qualidade, incluindo não só disciplinas, mas também espaços, lazer e rotinas diversas.

Os Saberes curriculares

Os saberes curriculares estão associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991). É o que se apresenta concretamente sob a forma de programas escolares que os educadores “devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2002, p. 38), ou seja, *o como agir*.

Na perspectiva de ensinar o professor a aplicar os conteúdos historicamente construídos pela sociedade e pôr o currículo em prática na esfera escolar, Tura (2008) destaca uma discussão presente nas das práticas curriculares, assinalando que há novas formas de controle da ação docente por meio de indicadores de desempenho, estandarizados e balizados na atividade pedagógica. Isso demonstra que as pesquisas na área educacional têm apontado a possibilidade de o professor *aprender a aprender* por meio de técnicas que geram eficiência no contexto escolar.

Embora os saberes curriculares mobilizados por esse professor possam surtir efeitos no processo ensino-aprendizagem dos alunos, cabe destacarmos que o docente, ao selecionar os meios e os objetivos que deseja alcançar durante uma aula, acaba por atrelá-los a um determinado interesse subjacente à prática educativa – o “como fazer” do professor já é uma opção política.

Essas possibilidades políticas se fazem associar a práticas que podem ser perpetuadoras dos interesses hegemônicos ou a práticas progressistas e transformadoras. Na atualidade, o pensamento educacional tem norteado, segundo Ball (2004), um padrão de performatividade nas práticas docentes.

A cultura da performatividade, na sua gênese conceitual, seria “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudança” (BALL, apud LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 97). É uma tentativa de alcançar resultados e níveis de desempenho que acabam por associar tais conquistas à consecução de prêmios e honras. Seria o “vir a ser” previsto nos resultados da excelência. Segundo Boyle, citado por Ball (2004, p. 1116), “o ensino e a aprendizagem estão reduzidos a processos de produção e fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade”.

Os saberes curriculares, traduzidos como um processo de ensinar o professor a aplicar os programas e projetos escolares, passam a adotar tais posturas no cotidiano da sala de aula, favorecendo progressivamente, um currículo que é voltado para burilar competências e habilidades no aluno, dissociado, na maioria das vezes, dos verdadeiros interesses que estão por trás de tal ação.

Sacristán (1999) reflete sobre alguns desafios e dilemas que levam o currículo a atrelar suas concepções e ações a uma visão “utilitarista” do conhecimento. Nesse sentido, alerta:

Deixando-nos levar pelas tendências que emanam dos traços desse tipo de saber para essa sociedade da informação, resta pouca esperança para um currículo estável, centrado em núcleos essenciais, selecionados por consensos, que sejam a base de experiências continuadas pelas quais se forja um eu, assentado em formação sólida. A própria ideia de *conteúdos*, assim como a de um currículo, desvanecem-se diante da dispersão da oferta de informações que podem ser escolhidas. Sob a revolução da informação, a velha ideia da aprendizagem formal – *o aprender a aprender* – *destacará não a formação, nem a apropriação da cultura, mas as habilidades flexíveis, as habilidades gerais, esvaziadas de conteúdos concretos e aquelas necessárias para a aquisição e a revisão de informação mutável* (p. 198-199, grifos nossos).

Embora os consensos trabalhem legitimando uma perspectiva de currículo universalista e “utilitarista” para a escola pública brasileira, ainda verificamos a possibilidade de haver resistências por parte dos educadores que defendem um currículo pautado na dimensão plural do ser humano, razão pela qual esse autor ainda destaca:

É preciso dispor de uma forte seleção de conteúdos, representativa dos grandes campos do saber codificados e da tradição cultural, com grande densidade significativa potencial, que facilite a decodificação do mundo, da natureza, da sociedade e da própria cultura, mas respeitosa com a pluralidade de tradições culturais, pontos de vista e interesses intelectuais presentes e desejáveis em uma sociedade aberta. O currículo que respeite esse princípio terá de ser um currículo publicamente discutido, dialogado entre aqueles que tenham voz para poder argumentar racionalmente, porque só da razão dialogada podem derivar-se compromissos aceitos por todos, ainda que sempre provisoriamente (SACRISTÁN, 2001, p. 109).

Ainda nesse contexto, o autor apresenta um contraponto no que concerne à discussão sobre a falta de autonomia dos professores em gerar os saberes curriculares. Segundo ele, podemos provocar novos espaços de discussão em que o educador passa a dar a sua contribuição na elaboração desses saberes. A condição é propor alternativas diferenciadas a partir de foros, deflagrando o

debate coletivamente, em vez de negá-lo à sociedade. Cabe aos professores lutarem para adentrar nessa esfera de debate, contrapondo-se a política que lhes delega posições de coadjuvantes na concepção e elaboração do currículo, possibilitando empreender práticas educativas que irão de encontro ao instituído, ao pré-estabelecido pelas hegemonias.

A prática docente, abarcando um posicionamento que delega funções de sujeitos tanto ao professor quanto ao aluno, possibilitará redimensionar o *ethos* educativo, que percebe o aluno como sujeito cognoscente na sua aprendizagem escolar.

Vale ressaltar ainda que tais mudanças intensificam uma correlação de poder entre os diversos sujeitos que fazem parte do fenômeno educativo. É a tomada de consciência que nos remete a pressupostos de luta pelo poder. Essa luta deve ser concebida pelo professor e pela equipe pedagógica, os quais, como intelectuais transformadores (SILVA, 2007), devem estabelecer objetivos valorizando a cultura popular, silenciada historicamente pelas políticas hegemônicas de currículo.

Reportando-nos a Freire, não o vemos retratar claramente sobre a temática do currículo. Segundo Silva (2007), a crítica de Freire ao currículo estabelecido pode ser sintetizada a partir da teorização do conceito de “educação bancária”, que expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento meramente como algo a ser transmitido em que o aluno, passivo diante do conhecimento, seria uma espécie de depósito bancário. A “educação problematizadora” de Freire, ou seja, a educação como ato político, consistiria então, em uma alternativa para se contrapor a tal tradição historicamente arraigada em nossas práticas educativas.

O Programa também propõe uma discussão conceitual que abarca uma proposta de educação integral que busca um padrão de qualidade na educação. Em razão disso é

necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2008c, p. 27).

Assim, verificamos que o Programa Mais Educação, ao propor que os planejamentos apresentem práticas diversificadas na jornada ampliada, traduzi-

das por atividades que incluam artes, dança, pintura, esporte, horta e meio ambiente, entre outras, acaba por priorizar um currículo abrangente que almeja a formação integral para alunos da escola pública.

Nessa perspectiva, ainda podemos fazer inferências sobre a possibilidade de incluir nas atividades do contraturno as dimensões da ludicidade, da expressividade, da afetividade (SILVA; SILVA, 2010).

Conforme sugere Gonçalves (2006), algumas metodologias didáticas devem tornar-se importantes na prática educativa

Não se trata simplesmente de fazer ‘passeios’, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas ‘saídas’ ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escolares e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precise haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos (p. 134).

Toledo et al (2009), afirma que “é fundamental, a existência de um projeto político pedagógico que oriente as diretrizes e as atividades de aprendizagem do turno e contraturno” (p. 239). O Mais Educação contempla essa ideia, ao afirmar que é necessário uma nova organização do currículo escolar e que é “somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva de educação integral” (BRASIL, 2008c, p. 36). Essa proposta além de não excluir o professor, convida a comunidade.

Cavaliere (1999) por sua vez, reflete sobre a escola fundamental, destacando a importância dos sujeitos do ato educativo exercer a experiência cultural comunitária onde exista a oportunidade de os indivíduos situarem e expressarem as diferentes facetas de suas subjetividades. Nesse sentido, se contrapor a um currículo dissociado da bagagem cultural dos alunos e professores, torna-se tarefa primordial a ser balizada por meio do Programa Mais Educação.

O Programa também orienta que haja um professor comunitário para além de mediar as relações entre comunidade e escola, constituir-se importante articulador entre as ações do turno e do contraturno. Assim, esse professor comunitário passa a ser o articulador para “transformar escola e comunidade através do enfrentamento das diferenças e da ampliação da esfera da negociação e diálogo entre elas” (BRASIL, 2008b, p. 79).

Observa-se, assim, que ao propor um planejamento curricular que leve em conta os saberes diferenciados de alunos, professores e demais sujeitos que fazem parte do ato educativo, potencializa-se um currículo que valoriza a diversidade. Ao destacar tal exigência para o currículo, Sacristán (2001) aborda:

A diversidade da experiência, da cultura dos seres humanos e de suas qualidades exige-nos currículos, métodos, ambientes, aprendizagem e procedimentos suscetíveis de absorver as diferenças, estimular certas diferenciações e romper, antes de tudo, com o monolitismo de algumas tradições escolares cerceadoras da diversidade enriquecedora (p. 104).

Em face do exposto, observamos que os saberes curriculares têm a importância fundamental para o bom desenvolvimento das práticas educativas. Por sua vez, o Programa aponta para a necessidade de se conjugar os saberes associados ao currículo formal com os comunitários, bem como a integração dos mesmos para além dos limites da escola e das políticas educacionais. Surge uma nova indagação: será que o discurso emanado pelo Programa está sendo colocado em prática no que concerne aos saberes curriculares?

Os saberes experienciais

Os saberes experienciais são desenvolvidos a partir do trabalho cotidiano do professor em relação com o conhecimento advindo do seu meio, de sua realidade. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002).

Nesse sentido, Lelis (2008) assevera que:

As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível (p. 65, grifos nossos).

Por sua vez, Lourencetti e Mizukami (2002) ratificam que a aprendizagem pela experiência passa a ocupar um papel de destaque na construção de conhecimentos profissionais.

Ao serem incorporados à experiência individual e coletiva, esses conhecimentos passam a ter uma espécie de certificação que possibilita aos professores uma certa segurança sobre as possibilidades de acertos no processo ensino-aprendizagem. Em meio a esse cenário, as atividades que são desenvolvidas

no cotidiano escolar passam a ser uma referência no trabalho docente, sobretudo por assumirem a forma de *habitus*, habilidades que o professor adquire no saber-fazer e no saber-ser (TARDIF, 2002).

O autor evidencia que os saberes experienciais seriam “a cultura docente em ação” (2002, p. 49). Esses saberes surgem na prática e alcançam um sentido amplo, em que as múltiplas interações que representam condicionantes não são problemas abstratos, são problemas concretos e surgem no emaranhado jogo de tensões que o fenômeno escolar impõe, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação reflexiva do *habitus*.

O saber-fazer é algo muito peculiar para o educador, pois o docente articula seus conhecimentos por meio de uma sondagem inicial na turma e, posteriormente, passa a planejar de forma estratégica quais seriam as possibilidades teórico-metodológicas pertinentes para o seu desenvolvimento. Vale à pena ressaltar que as escolhas para tais incursões na sala de aula são decorrentes de valores éticos que atribuem a essa prática educativa uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Seria a concepção de práxis defendida na ação educacional.

No que concerne a essa questão do saber-fazer, base da epistemologia liberal de educação integral, Dewey (1952), assinala que educar é reconstruir e reorganizar as experiências adquiridas na vida. É uma proposta do “aprender fazendo”, que potencializa a aprendizagem do educador no seu cotidiano escolar.

Isso é corroborado por Gadotti (2008), que assevera que, quando o educador aprende, o aluno aprende. Quanto mais o educador busca novas experiências, mais aprende e, por conseguinte, a prática educativa com qualidade é concretizada em um tipo de ciclo virtuoso. Com isso, o docente também favorece a consolidação de um novo *habitus* para a validação da prática educativa.

As ideias de Gonçalves (2006) vão ao encontro desses pensamentos. Para ele, o desafio do aprender instiga o desejo de buscar novas experiências, o que incluímos as particularidades do saber experiencial. Ademais, o autor afirma que isso somente é possível pela relação entre o local e o global, entre o sujeito e o mundo que o rodeia.

O Programa Mais Educação também considera essa relação, ao destacar a importância dos processos pedagógicos que se dão para além dos limites da

escola, o que incluem, algumas vezes, outros profissionais, docentes ou não, bem como outros espaços, como praças, parques, ateliês, bicos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias etc.

Cavaliere (2007), por sua vez, pondera sobre a participação de não docentes no trabalho educativo. Ela afirma que essa participação é interessante e desejável, porém, se não houver planejamento e controle, corre-se o risco de tornar “o sistema de ensino em terra de ninguém” (p. 1031).

De fato, levar os processos para além dos limites escolares, valorizando outros profissionais, pode ampliar o *habitus* e, conseqüentemente, os saberes experienciais. Apesar dessa possível ampliação, lembramos da importância de a escola ter a centralidade de processos de ensino e de aprendizagem. Ressaltamos, ainda, que o trabalho dos monitores do Programa Mais Educação na jornada ampliada terá maior possibilidade de ser potencializado se proporcionar a formação de *habitus*. Caso contrário, a jornada ampliada poderá se limitar ao caráter quantitativo, e não ao qualitativo das práticas educativas.

Considerações finais

Observamos que os saberes docentes, apresentados por Tardif (2002), são plurais e heterogêneos. Constatamos, ainda, que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, as quais balizam uma prática docente que vai ao encontro dos referenciais e representações constituídos a partir desses saberes. Tal constatação leva-nos a crer que, embora a relação do educador coexista em função dos demais saberes, sua prática cotidiana também é fruto das tensões e contradições advindas das singularidades de cada instituição escolar.

Além de plural e heterogênea, a prática educativa é complexa e remete a momentos de reflexão na tarefa de ensinar. Não tivemos a intenção de demonstrar qual o melhor e maior saber que deverá fundamentar a prática docente, tampouco tentamos definir uma situação de lutas entre distintos tipos de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais). Todavia, tentamos traçar um quadro teórico conceitual na especificidade da prática docente, destacando aspectos e pressupostos do Programa Mais Educação.

Vale ressaltar que entendemos que o ato educativo é histórico e se constrói com outros sujeitos na relação com o conhecimento, tanto em âmbitos institucionais específicos, como impregnado de um projeto político. Adicionamos, ainda, que o conjunto de opções éticas, tão bem sinalizado por Rios (2005), deve ser um fator decisivo nas escolhas e nas ações pedagógicas.

Em síntese, os pressupostos e as condicionantes dos saberes docentes fomentados pelo Programa Mais Educação evidenciam práticas educativas significativas para a práxis social dos alunos envolvidos. À guisa de reflexão final, cabe indagar se esse Programa terá continuidade e ou ampliará seu alcance na totalidade dos educandos da rede pública.

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar as categorias de saberes elencadas por Tardif, ou seja, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, destacando as relações entre seus pressupostos e as representações que pautam as práticas educativas no contrato escolar do Programa Mais Educação. Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como aporte teórico Paulo Freire, Sacristán, o próprio Tardif e o que referencia a trilogia de pressupostos do Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial do Território, Rede de Saberes e Texto Referência Nacional. Verificamos que os pressupostos e as condicionantes dos saberes docentes fomentados pelo Programa Mais Educação evidenciam práticas educativas significativas para a práxis social dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: Prática Educativa. Programa Mais Educação. Saberes Docentes.

Abstract: This text aims to present the categories of knowledge listed by Tardif, emphasizing the relationships between its assumptions and representations that govern educational practice in second time of schools those take part in More Education Program. Thus, we have performed a bibliographic and documentary research, having as a theoretical support Paulo Freire, Sacristán, Tardif and that evaluates the trilogy of presupposes from More Education Program: Intersectoral Management Planning, Knowledge Network and National Reference Text of Integral Education. We note that presupposes and constraints of teachers' knowledge fostered by the Program More Education show significant educational practices for the social praxis.

Keywords: Educational Practice. More Education Program. Teachers knowledge.

Referências

AGUIAR, Márcia A. S.; MELO, Márcia M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, 2005. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogi.html>>. Acesso em: 03 jul. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2008.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004.

BARREIROS, Claudia H. Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica. In: CANDAU, V. (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

BARROS, Ruth N. **Escola Pública: da autonomia “concedida” à autonomia possível**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Institucionaliza o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão Intersetorial do Território**. Coleção Mais Educação. 1. ed. Brasília, DF, MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Texto Referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral. Brasília, DF, MEC, 2008c.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

CARVALHO, Maria C. B. O lugar da educação integral na política social. **CADERNOS CENPEC**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2ª sem 2006.

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100 - especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERI, A. M. Uma Escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: Moreira, Antônio F. B. **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Tempo Integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: ANPED. **30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 3. ed. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DIKER, Gabriela. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (orgs.). **Identidade social e a constituição do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Inovações educacionais**: educação integral, integrada, integradora e em tempo integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. mimeo.

GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-180.

GONÇALVES, Antônio S. Reflexões sobre educação integral e a escola de tempo integral. **CADERNOS CENPEC**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, Ano I, n. 2. São Paulo: CENPEC, 2ª sem 2006. p. 129-135.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Mgalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Alice C.; LÓPEZ, Sílvia, B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abril 2010.

LOURENCETTI, Gisela C.; MIZUKAMI, Maria G. N. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. RJ: EDUERJ, 2002.

MÉSZAROS, Istvan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação**: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 280 f.

RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHIMIDT, Leide M.; RIBAS, Marina H.; CARVALHO, Marlene A. A Prática pedagógica como fonte do conhecimento. In: QUELUZ, Ana G.; ALONSO, Myrtes (orgs.). **O Trabalho Docente: Teoria e Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Katharine N. P.; SILVA, Jamerson A. A. A relação com o saber no Programa Mais Educação. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação (1. : 2010 : Elvas e Cáceres). **Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais**: programa e trabalhos completos do Brasil. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STIVAL, Maria C. E. E.; MIRA, Marília M.; WITHERS, Simone W. A educação integral na rede municipal de ensino de Curitiba: contexto histórico e práticas pedagógicas. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alli, 2009. p. 145-164.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Alex F. et al. Um olhar exploratório sobre diferentes modalidades de educação integral. In: COELHO, L. M. C. C. **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et alli, 2009. p. 219-240.

TURA, Maria L. R. Políticas de currículo no cotidiano escolar. In: LOPES, A. C.; LEITE, A. L. C.; TURA, M. L. R. (orgs.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

Recebido em fevereiro de 2011

Aprovado em novembro de 2011

Infância, educação e cidadania no contexto dos movimentos sociais¹

Childhood, education and citizenship in the context of social movements

Ivonilda Ferreira de Andrade

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e da Rede Estadual da Bahia
E-mail: felizvon@yahoo.com.br

O Padre Freddy Goven (2009), fundador da Pastoral do Menor de Alagoinhas (PAMA), relata, em entrevista concedida, a reação de uma mãe ao saber da notícia de morte de um dos seus filhos, Ricardo, um *menino de rua*, com oito ou nove anos de idade, que morrera em seus braços, em 05 de setembro de 1979, no Pronto Socorro do Hospital Regional Dantas Bião, no município de Alagoinhas/BA: “É..., mas você sabe senhor, hoje talvez eu sou a pessoa mais feliz do mundo porque Deus me deu a graça de ter agora um anjo no céu que vai cuidar de mim.”

Ao ouvir o seu relato, pode-se perguntar sobre as razões que levariam uma mãe a agradecer a morte de um filho nesta idade provocada por total esgotamento, causado pela fome, pelo abandono. Isto reporta à realidade de milhões de pessoas no mundo, submetidas à pobreza extrema e leva à reflexão de que a mãe de Ricardo pode ser uma representante da multidão de miseráveis, que, em decorrência das negações e privações constantes, acabam perdendo, não apenas a dignidade, mas o sentimento de ser humano. A manutenção da vida passa a ser apenas uma possibilidade, cada dia representa uma vitória, sendo a morte, por vezes, a redenção, tamanha a desumanização provocada pelo modelo de vida social engendrado com o advento da modernidade.

1. Texto elaborado com base na dissertação de Mestrado intitulada “Não basta ser cidadã(o), ‘o importante é ser gente!’: o percurso das ações sócio-educativas da Pastoral do Menor de Alagoinhas (1985-2006)”, defendida em nov/2009, sob a orientação da Profa. Dra. Luciene Maria da Silva.

Quando se tenta organizar uma compreensão da modernidade, verifica-se que vários autores que tratam deste tema, embora possam discutir sob óticas diferenciadas, convergem no entendimento da vida moderna dentro de certos parâmetros de ser e estar no mundo, não comparados a nenhum período anterior na história da humanidade. Seja entendida como um turbilhão (BERMAN, 1998), como passos para a perfeição do indivíduo, ao mesmo tempo, para a decrepitude da espécie (ROUSSEAU, 2006), configurando uma ampla e aberta exploração do homem pelo homem, bem como a substituição do homem pela máquina (MARX, 2007), responsável, em grande parte, pela nossa desgraça (FREUD, 2006), a modernidade é sempre um parâmetro, a partir do qual as pessoas organizam-se em sociedade.

O modelo de vida social adotado pelo ocidente, a partir do desenvolvimento da indústria, forneceu as condições ideais para o estabelecimento do capitalismo, impondo ao mundo uma nova ordem, determinando padrões e modificando as relações sociais. Neste modelo de sociedade, o estabelecimento de parâmetros diversos define limites arbitrários para o aceito e o negado, para o permitido ou não, para o visível e o invisível, fazendo com que grande parte da população mundial esteja colocada na condição de invisibilidade e, simbolicamente, de inexistência.

Marx (2007) aborda ainda o caráter global da sociedade burguesa moderna e da sua imposição como modelo de civilização, submetendo tudo que esteja fora dos seus padrões, corroborado por Giddens (1991), quando ressalta a separação entre tempo e espaço como crucial no dinamismo da modernidade, conectando o local e o global de tal maneira, que afeta a rotina de milhões de pessoas. A idéia de indivíduo livre atende aos interesses do mercado, como centro organizador (CHAUÍ, 1992).

Isto explicaria as contradições desta sociedade, onde, ao mesmo tempo em que se chama a atenção cotidianamente para a relação de cada um (a) com o global, da interdependência de todos os seres humanos para a preservação da vida no planeta, da importância da solidariedade para a construção de um mundo melhor, as pessoas são impelidas ao individualismo, à introspecção, ao recolhimento. O bombardeio de informações das mais diversas naturezas que chegam quase que instantaneamente, produz a impossibilidade de uma reflexão mais aprofundada das coisas do dia-a-dia. Talvez por isto não se perceba que, bem próximos a cada um (a), estão muitos “Ricardos” e muitas “mães de Ricardo”.

Numa via contrária a este pensamento, os movimentos sociais têm atuado significativamente, abrindo perspectivas de diálogo e participação nos vários espaços de interação, criados para o atendimento a pessoas colocadas historicamente numa condição de inferioridade e de incapacidade.

Por isto, acredita-se ser necessário acessar as experiências desenvolvidas pelas várias organizações, levando-as também para o ambiente formal da escola, na perspectiva de transpor práticas conservadoras, através da criação de ambientes mais receptivos, que sejam referenciais positivos para os estudantes. Muitas organizações e/ou movimentos sociais que atuam na área da Educação têm estimulado as potencialidades dos sujeitos, através de práticas inovadoras, mesmo sem os referenciais teórico-metodológicos que embasam as elaborações acadêmicas.

Fundada em meados da década de oitenta, a PAMA sofreu muitas influências do contexto externo, passando por uma dinâmica de deslocamento das ações do campo do voluntarismo para a efetividade de um trabalho sistemático, profissional, o que pode causar impactos significativos em qualquer instituição, não apenas na forma de desenvolver as ações, mas também nos resultados obtidos a partir delas.

A seguir são apresentadas algumas discussões relacionadas ao estudo de caso realizado nesta instituição.

Breve história da infância

É tão comum atualmente se fazer referência à infância como uma fase da vida que se inicia com o nascimento e vai até a puberdade – dissociada da adolescência – que não se pensa na existência de outras maneiras de concebê-la, ainda que reporte a épocas anteriores, como se esta visão fosse determinada naturalmente. Não é refletido, por exemplo, sobre a possibilidade de alguém, em alguma época e lugar, ter imaginado a infância como uma fase da vida que se estende até os vinte e cinco anos, inconcebível em dias atuais.

Mas, ainda que esta reflexão não seja feita cotidianamente, é perceptível a preocupação da sociedade contemporânea com a diversidade de problemas da infância, o que possivelmente está relacionado à necessidade de garantir o bom desenvolvimento do seu sistema educacional, estabelecendo um vínculo indissociável entre infância e educação.

Segundo Ariès (1981), a infância teria sido “descoberta” devido ao interesse na educação, surgido durante os séculos XVI e XVII. Neste caso, não é estranha a existência do vínculo entre infância e educação nos dias atuais, embora alguns historiadores defendam a idéia de que esta “descoberta” estaria relacionada à esfera cultural ou aos impactos das relações econômicas. Nesta afirmação, o fato destes autores utilizarem a palavra descoberta, fazendo referência ao período moderno, instiga pensar sobre a inexistência da infância em períodos anteriores. Assim sendo, não existia infância, ou a infância seria uma construção, a partir de concepções diversas, elaboradas social e historicamente, existindo, por consequência, relações sociais diferenciadas? São diversos os argumentos.

De acordo com Heywood (2004, p. 21) “a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”, argumento também adotado por Kramer (1999).

Ariès (1981) diz que é provável que não houvesse lugar para a infância no mundo medieval e que a sociedade não via a criança, e pior ainda o adolescente, pois assim que saía da fase de maior fragilidade a criança se confundia com os adultos, participando do seu mundo, partilhando das suas atividades. Faz referência ainda à existência de um sentimento que ele denomina “paparição”, nos primeiros anos de vida, quando a criança ainda era engraçadinha, tanto quanto um animalzinho. Isto faria com que a morte de uma criança nesta fase não significasse muito, já que em breve outra a substituiria.

Alguns historiadores fizeram críticas à metodologia de análise utilizada por Ariès, considerando-o ingênuo no trato das fontes históricas e usando de bastante rigor para fazer referência às suas evidências iconográficas (HEYWOOD, 2004, p. 24). Muitos são os argumentos utilizados para desbancar as suas conclusões sobre a inexistência da infância no período medieval.

Um exemplo que pode ser utilizado é o pensamento de Archard², de que o mundo medieval teve algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela não eram como as nossas. Heywood conclui que a infância, bem como a adolescência, não foi tão ignorada na Idade Média, mas definida de forma

2. *Apud* HEYWOOD, p. 27

imprecisa, sugerindo que se busque estas diferenças, tentando explicá-las de forma contextualizada, fazendo referência a uma recente pesquisa francesa que

proclama que a criança nunca foi tão celebrada como na Idade Média. [...] ninguém menos que o papa Leão, o Grande, pregando no século V que, “Cristo amou a infância, mestra da humildade, lição de inocência, modelo de doçura”. A inocência das crianças significava que elas poderiam ter visões celestiais, denunciar criminosos e servir como intermediários entre o Céu e a Terra, como no provérbio “da boca das crianças vêm palavras de sabedoria”. (HEYWOOD, 2004, p. 28).

O autor continua a explanação, fazendo referência a outros estudiosos, demonstrando a variedade de interpretações e contribuições de cada um deles para o estudo sobre a infância. Podemos entender que algo evidenciado e consentido sobre a Idade Média no que se refere a esta discussão, apesar da grande dificuldade de análise das fontes, por serem bastante vagas, é que a criança era vista como uma criatura pecadora, “um pobre animal suspirante”, um adulto imperfeito, a infância seria uma “idade da deficiência”. Há ainda a referência à afirmação do historiador Jacques Le Goff que, na Idade Média, as crianças mal eram notadas, porque não havia tempo para compaixão ou admiração por elas. Durante os séculos XVI e XVII, segundo C. John Sommerville, o interesse pelas crianças começou com os puritanos, embora a sua opinião sobre elas, principalmente os mais fervorosos, fosse de “fardos sujos de pecado original”, “pequenas víboras”. Contudo, precisavam conquistar a geração mais jovem, tendo em vista o fortalecimento do movimento de reforma. Neste mesmo período, o recém-surgido interesse pela educação começa a evidenciar diferenças entre adultos e crianças, sendo a escola um importante meio para delimitá-las.

Heywood destaca o século XVIII como o período no qual a percepção das peculiaridades da infância começa a ser evidenciada, destacando-se, para tanto, as idéias de John Locke, de Jean-Jacques Rousseau e dos primeiros românticos. O pensamento romântico traduzia as crianças com sabedoria, sensibilidade estética apurada e consciência das verdades morais, mas estava longe de ser predominante, pela forte influência, ainda, da tradição antiga do pecado original. A importância de J. Locke estaria vinculada à relevância que ele atribuiu à educação, como algo que faz grande diferença para a humanidade, mesmo não escapando de uma concepção negativa sobre a infância,

atribuindo-lhes incapacidade de raciocínio, fraqueza, decorrentes de uma enfermidade natural.

Rousseau, considerado figura de destaque por Heywood, é quem teria feito oposição intensa à tradição cristã do pecado original, defendendo que a infância tem uma forma própria de raciocínio e que as crianças são naturalmente boas. Dornelles (2005) destaca a importância de Rousseau para a aquisição, por parte da criança, de um estatuto de indivíduo infantil, o que teria criado, juntamente com as idéias dos filósofos dos séculos XVI e XVII e iluministas do século XVIII, uma infância com características e sensibilidades próprias.

A partir daí, muitos estudos propiciaram as concepções de infância que surgiram no final do século XIX e início do século XX. Neste período se destaca a “descoberta” da adolescência, havendo importância singular do psicólogo norte-americano G. Stanley Hall para a popularização deste conceito, através da sua obra *Adolescência* (1904). A adolescência, para ele, seria uma etapa transitória entre a infância selvagem e a maturidade (HEYWOOD, 2004, p. 42-43).

Pensando nas transformações ocorridas a partir do processo de revolução industrial e no estabelecimento da sociedade moderna, não podemos deixar de nos deter um pouco na concepção moderna da infância, diretamente relacionada aos paradigmas contemporâneos. As formas de organização social instituídas e a definição de várias categorias dentro da sociedade moderna, busca a padronização de valores, comportamentos, atitudes, que homogeneizam os sujeitos. A modernidade cria a idéia do sujeito infantil e estabelece o discurso de um sujeito infantil universal, produzido pela razão, ditando normas sob as quais as crianças serão objetivadas, mensuradas, disciplinadas, comparadas, de forma que estes procedimentos se manifestem sobre o seu comportamento.

A escola, enquanto instituição disciplinar moderna, “deverá impor o que será conhecido e aprendido, estabelecerá parâmetros sobre o que cada sujeito deverá perguntar, organizar, produzir, pesquisar, fazer e compreender” (DORNELLES, 2005, p.54). Nesta configuração homogeneizante, o heterogêneo [fora da norma], o diferente, não é aceito, por isto precisa ser normatizado, incluído na regra. Desta maneira a infância, como mais um produto da modernidade, é tomada como uma só, independente das peculiaridades da existência de cada criança.

Estas concepções modernas de infância são desmontadas à medida que aparecem no cenário social, fruto das contradições da própria sociedade moderna, milhares de crianças e adolescentes que sobrevivem em condições adversas, fugindo completamente às regras do sujeito infantil frágil, dependente e passível da disciplina.

É deste sujeito infantil, que transgredir as regras desta modernidade que ditou as bases sociais a que estamos “condicionados”³, que se trata primordialmente neste trabalho. No que se refere à questão etária, vale esclarecer que, ao falar de infância, reporta-se às pessoas com idade até dezoito anos incompletos, considerando a delimitação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴ para o fim da adolescência.

A exclusão materializada na negação dos direitos da infância

Num país como o Brasil, com profundas desigualdades, milhares de crianças e adolescentes, não só estão fora das regras da modernidade, como vivem a exclusão materializada nas diversas formas de negação de direitos fundamentais: a vida na rua, a exploração sexual, a violência, o trabalho infantil, a institucionalização, a discriminação pela identidade étnica, religiosa ou por gênero, dentre tantas outras. Não raro, uma mesma criança vive mais de uma destas situações.

O contexto social define limites arbitrários entre o “normal” e “anormal”, o aceito e o negado, o permitido e o proibido. A “normalidade” oculta acontecimentos visíveis, porque o “normal” se torna cotidiano, assim, visto com naturalidade. Não é difícil concluir, portanto, que a situação degradante de milhões de crianças e adolescentes seja invisível aos olhos de tantas pessoas, pois a “normalidade” das suas evidências parece ter um efeito de incapacitar a sociedade de produzir espanto e indignação diante da realidade que se apresenta.

Muitas categorizações das crianças e adolescentes trazem consigo uma enorme carga de preconceito, de estigmas, que foram solidificados ao longo do tempo. Estas categorias estão muitas vezes vinculadas a situações de violên-

3. Não determinados, de acordo com Freire(1996).

4. Art. 2º- Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (Lei 8.069/90).

cia a que as crianças e adolescentes são expostos, aprofundando ainda mais os reflexos dos problemas vivenciados.

Diante da “normalidade” do cenário, as crianças e adolescentes em situação de rua não causam mais estranheza, passaram a fazer parte do cotidiano, por outro lado, são ainda profundamente discriminados. Esta realidade apresenta uma contradição bastante significativa, que merece alguma reflexão.

[...] nossas subjetividades ainda são construídas segundo concepções epistemológicas da modernidade, que nos mobilizam na busca de padrões de verdades universais, padrões de excelência, portanto, subjetividades prontas para evitar “o que está fora de lugar” em relação a um padrão estabelecido como correto. Não aprendemos ainda a nos posicionar ante o estranho, ao diferente, sem que ele seja visto como ameaça. Não aprendemos, ainda, a nos colocar ante o outro como diante de uma obra de arte, valorizada extremamente por sua singularidade e excepcionalidade. (FERREIRA, 2004, p. 172)

Isto explicaria a rejeição às crianças e adolescentes que fogem aos padrões aceitos socialmente. Esta rejeição estaria relacionada a uma postura defensiva das pessoas diante daquilo que representa perigo. O ataque é utilizado como a forma mais segura e eficaz de defender-se. A alternativa seria a fuga, que relaciona-se à colocação do outro, do diferente, na condição de invisibilidade, por isto, a negação. Assim, os processos de negação vão se reproduzindo, com nova roupagem, mas não menos cruéis.

O mundo das drogas arrebatava para si crianças e adolescentes que buscavam alternativas de sobrevivência que podem se transformar, num curto espaço de tempo, na forma mais eficaz de suicídio. Na (des)ordem estabelecida na sociedade brasileira contemporânea, as crianças e adolescentes ainda são vítimas vulneráveis e a problemática da infância extrapola a infinidade de problemas associados à pobreza. Os problemas são delineados muitas vezes pela visão que se tem da infância numa determinada época, podendo chegar a situações extremas de violência, inclusive, por serem concebidos como inúteis à sociedade a que pertencem.

Para melhor compreensão, é importante citar a constância, até o fim do século XVII, do infanticídio tolerado. Por ser uma prática criminosa severamente punida, o infanticídio era praticado em segredo, geralmente camuflado como acidente doméstico (ARIÈS, 1981, p. 17). Dentre outras coisas, o autor faz referência ao fenômeno baseado na análise feita por Jean-Louis Flandrin, sobre a diminuição da mortalidade infantil no século XVIII, sem explicação

plausível por questões médicas ou higiênicas, dando a entender que as pessoas teriam mudado a prática de deixar morrer ou contribuir para a morte daquelas crianças que não tinham interesse em guardar.

Trazendo esta realidade para o Brasil das últimas décadas do século XX, vamos observar que as concepções de infância, diferenciadas pela condição sócio-econômica de cada criança ou adolescente, consolidaram, ao longo do tempo, a classificação de muitos dentro do que o imaginário da sociedade denomina “classes perigosas”, ameaça ao “bem-estar” dos cidadãos de bem.

Conforme este pensamento, àquelas que tiveram a condição de vida adversa, resta a criminalidade, por isto a sociedade deve expurgá-los, “antes que seja tarde”. Não seria a fome, o abandono, a miséria, uma forma contemporânea de deixá-los morrer? Não seriam os extermínios, as chacinas, as torturas praticadas contra crianças e adolescentes a forma contemporânea de contribuir para a sua morte? É importante lembrar que os problemas que envolvem crianças e adolescentes no Brasil não são algo novo e não ocorreram sempre da mesma forma.

A educação no âmbito dos movimentos sociais

No Brasil, a influência da globalização da economia, a institucionalização de muitos movimentos sociais e a conquista no processo de redemocratização, fizeram com que as lutas adquirissem um novo contorno, sendo deslocadas da reivindicação dos direitos para o combate aos processos de marginalização vivenciados pelas populações, que foram vulnerabilizadas pela falta de acesso aos bens materiais e culturais.

Esta nova perspectiva relaciona-se com o paradigma europeu de Touraine (1994), que define o sujeito como movimento social. A sua concepção de movimento social é apresentada como contestação da lógica da ordem, como esforço coletivo contra um adversário ao qual se está ligado por relações de poder, na perspectiva de tomar a posse dos valores, das orientações culturais de uma sociedade. Touraine se contrapõe ao paradigma marxista, defendendo que a noção de movimento social deve substituir a noção de classe social, a partir da afirmação que movimento social operário difere da luta de classes.

esse tipo de movimento operário [...] deve ser reconhecido como a primeira grande ação coletiva que transformou a subjetivação de uma orientação cultural em um movimento social. [...] ele situou sua luta no interior da modernidade e

fez com que aparecessem os conflitos que opõem a busca da produtividade ao respeito dos direitos dos trabalhadores na maioria das vezes tratados como objetos, como simples força de trabalho. (TOURAINÉ, 1994, p. 252)

A partir disto, o autor explica que o apelo ao sujeito é feito como contestação. Sendo assim, não atribui a ele a importância na elaboração de contraculturas, uma transformação global, mas a possibilidade de gerar formas diferenciadas de estabelecer relações, gerando, não apenas o conflito social inerente à contestação, mas um projeto cultural, tendo em vista a criação de novas formas de interação social. É ressaltado ainda que este movimento do sujeito é importante não apenas do lado dos “dirigidos” [embora para estes tenha importância fundamental], mas que é necessário também uma mudança por parte dos “dirigentes”, no sentido de abrir possibilidades para que estes processos de mudanças possam ser concretizados.

As contestações mais acirradas têm hoje um fundamento moral, não porque a ação coletiva é impotente, mas porque a dominação se exerce sobre os corpos e as almas ainda mais que sobre o trabalho e a condição jurídica, porque as propagandas e a repressão totalitárias são as doenças mais graves do mundo que se diz moderno. (TOURAINÉ, 1994, p. 261)

Daí a importância dos movimentos sociais para as pessoas marginalizadas, na perspectiva do fortalecimento da sua autonomia. Fora do contexto da racionalidade vigente, estas pessoas precisam constantemente reinventar sua realidade, como forma de garantir sua sobrevivência, criando alternativas de superação das adversidades e estabelecendo um movimento, que não é só de resistência, mas promotor de mudanças do *status quo*.

Giddens (1991) sugere que a atuação dos movimentos sociais são veículos importantes para a existência de um mundo mais seguro e mais humano. Porém, não apenas os movimentos sociais vão garanti-lo, uma vez que existem, ainda, outras influências, como a opinião pública, políticas públicas e do setor privado e atividades de organizações internacionais, na perspectiva da obtenção de reformas básicas. Chama a atenção para o uso coordenado do poder, como forma de maximizar oportunidades e minimizar riscos de alta-consequência.

Sendo assim, faz-se necessário potencializar as capacidades dos sujeitos, para que possam exercer o seu papel contestador e mobilizador, pois “aqueles que consomem a sociedade em vez de produzi-la e de transformá-la são submissos aos que dirigem a economia, a política e a informação” (TOURAINÉ, 1994, p. 247).

Esta capacidade transformadora se efetiva na interação com outros atores sociais, estando aí a importância de uma prática educativa que estimule e possibilite o exercício da participação e que exerça uma função formadora de uma nova consciência do estar no mundo de cada pessoa, com todas as implicações e desafios para uma (re)construção dos valores democráticos.

Desfazer-se do medo de apoderar-se, do que foi sempre determinado como proibido, é condição precípua à libertação e o exercício da prática cotidiana dentro dos movimentos sociais têm possibilitado isto.

Aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das idéias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. (GOHN, 2005, p. 19)

A Educação ocupa um lugar central para a (re)significação na vida dos sujeitos e os movimentos sociais têm se constituído em espaços legítimos, nos quais a dialogicidade possibilita que as pessoas possam expressar suas impressões, seus desejos, suas expectativas de uma vida diferente, com maiores oportunidades.

Algumas descobertas sobre a Pastoral do Menor de Alagoinhas

Na pesquisa realizada, muitas informações puderam ser levantadas e muito se pôde descobrir a respeito da trajetória da PAMA, embora haja muito ainda a ser desvendado.

A PAMA percorreu uma trajetória complexa, sem refletir suficientemente as mudanças operadas no seu âmbito, o que reforçou as influências externas, fazendo com que adquirissem dimensão significativa, colocando em risco as suas bases de atuação. É clara a intenção de ampliar o atendimento, na perspectiva de beneficiar um maior número de crianças e adolescentes, atentando às peculiaridades de cada problemática e faixa etária, mas isto pode ter sido o ponto de estrangulamento para a perda de foco.

Não foram encontradas evidências que permitam perceber que todo este processo tenha ocorrido a partir de planejamentos realistas, que consideras-

sem as condições ambientais, filosóficas, financeiras, estruturais, em longo prazo, o que teria provocado as idas e vindas constantes em relação ao desenvolvimento dos programas socio-educativos, em constante experimentação das propostas.

Em meio à turbulência constatada ao longo da história da instituição, foi verificado, de acordo com o que foi expresso, que na base do trabalho realizado está sempre a pessoa, o ser humano. A partir disto, a crença neste ser humano, na sua capacidade transformadora, de si e do seu espaço de convivência, é o que movia as ações.

A instituição se organiza administrativa e financeiramente, mas luta por manter viva a sua proposta inicial e a sua opção pela promoção das pessoas vulneráveis ao sistema vigente. Percebe-se uma linha de atuação fundamentada na perspectiva de garantir às pessoas assistidas a dignidade humana, mesmo sendo às vezes sufocada, em meio às necessidades impostas.

Nessa perspectiva, as contradições identificadas seriam uma forma de resistência, provavelmente inconsciente [já que não era refletida], fazendo com que a utopia suplantasse o real, o sonho suplantasse o técnico, o afetivo suplantasse o profissional. Apesar da instabilidade nas propostas, no que concerne às concepções que nortearam as ações socio-educativas, é possível identificar de forma clara a existência de duas vertentes, que caracterizam momentos diferentes da atuação da PAMA.

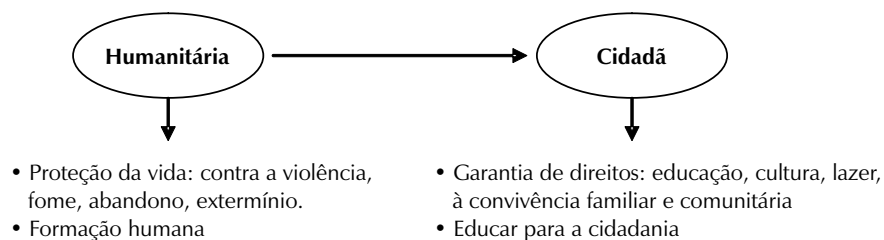


Figura 1- Concepções presentes nas ações socio-educativas da PAMA

A vertente identificada como humanitária é mais evidente nos primeiros anos de atuação e está diretamente relacionada ao contexto da época, no qual o trabalho da PAMA estava voltado à proteção integral das crianças e adolescentes, resguardando, em primeiro lugar, a vida dessas pessoas. Por isso, a formação humana se apresentava como fundamental, na perspectiva

de restabelecer a dignidade humana dos meninos e meninas. A formação dos educadores, também nessa linha, era muito importante, pois “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p. 39).

A partir da conquista legal dos direitos da criança e do adolescente e da criação de várias instâncias e órgãos de garantia destes direitos, pode-se verificar uma mudança de contexto que, sutilmente, delineia uma nova forma de acompanhamento aos meninos e meninas. As negações continuam a ocorrer, mas o público não se apresenta como no início.

Assim, não se despreza a vertente humanitária, mas incorpora-a a vertente cidadã, ampliando o entendimento do que representa o direito à vida, incluindo a dimensão social às necessidades básicas para o bom desenvolvimento da criança e do adolescente. Os processos educativos, portanto, contemplam as relações sociais mais amplas, buscam descortinar o mundo para pessoas que, por falta de oportunidades, só conseguem enxergar aquilo que está mais próximo, com conseqüências desastrosas quando esse mais próximo traz apenas referências de desumanidade, de profundas desigualdades sociais, de morte, de falta de oportunidades, dentre tantas outras coisas. A formação dos (as) professores (as) deve, igualmente, contemplar essa visão mais ampla de mundo.

É importante ressaltar a ligação intrínseca entre as duas vertentes apresentadas⁵, visto que relacionadas a um trabalho com seres humanos, determinando a impossibilidade de dissociação entre as dimensões que caracterizam esse ser complexo. Isso é evidente no saudosismo identificado nos depoimentos, em relação à militância empreendida nos primeiros anos de atuação, que contavam com a participação ativa dos meninos e meninas e, por si só, se traduzia em processo educativo. Já naquele momento, embora houvesse priorização da defesa da vida, a militância, com participação direta dos meninos e meninas, caracterizavam, pela ação política, uma educação para a cidadania. Da mesma forma, não podemos pensar em cidadania sem justiça e dignidade humana.

Considerações finais

Considerando o estudo realizado, é possível afirmar que as ações socioeducativas incorporadas pela Pastoral do Menor de Alagoinhas, não apenas influen-

5. Com caráter meramente ilustrativo.

ciaram e impactaram na vida dos (as) sujeitos (as), mas foram determinantes, principalmente no que se refere à auto-valorização, à autonomia, à auto-confiança, na crença em uma vida melhor e na concretização de projetos de vida.

Pode-se dizer também que o trabalho da PAMA é, ainda, absolutamente necessário, diante da existência de uma problemática que não foi superada, ao contrário, parece fazer parte de um ciclo vicioso, no qual as histórias se repetem, onde as conquistas parecem perder a validade diante de uma onda de negação à dignidade humana, refletindo a crise paradigmática vivenciada no mundo contemporâneo.

A partir disso, a formação dos profissionais torna-se imprescindível ao trabalho, contemplando conteúdos que possibilitem às pessoas não apenas a aprendizagem sobre teorias educacionais ou capacitação técnica. Em um trabalho desta natureza, não há como prescindir de um repensar os próprios valores, desejos, projetos de vida.

Quem não sabe sonhar não sabe fomentar sonhos, quem não acredita não pode convencer o outro a acreditar. Quem não se humaniza, não pode contribuir com a humanização de ninguém. Além disso, sem a compreensão do contexto social e suas implicações para a problemática vivenciada pelo público acompanhado não há como ajudá-los a também compreender e mais, a se contrapor a ele.

As experiências da PAMA, mesmo as dificuldades enfrentadas, podem ser aproveitadas em outros espaços legítimos de educação, a partir do seu registro e sistematização e existe um espaço aberto para tantas outras pessoas que desejarem mergulhar nesse vasto campo de aprendizagem.

Resumo: A educação desenvolvida no âmbito dos movimentos sociais é cada vez mais legitimada, principalmente pelo seu caráter emancipatório, frente às demandas das populações marginalizadas. Este artigo evidencia esta realidade, com base no estudo de caso realizado na Pastoral do Menor de Alagoinhas, Bahia. O texto apresenta algumas concepções de infância, aborda aspectos da problemática das crianças e adolescentes no Brasil, faz uma breve discussão sobre a educação nos movimentos sociais e apresenta alguns elementos da análise da trajetória da Pastoral do Menor de Alagoinhas. Considera-se que as experiências desta instituição podem ser aproveitadas para aprendizagem em outros espaços legítimos de educação.

Palavras-chave: Infância. Movimentos Sociais. Socio-educação.

Abstract: Education developed in the context of social movements is increasingly legitimized, especially for its emancipatory character, meet the demands of marginalized populations. This article

reports this reality, based on case study realised at the “Pastoral do Menor de Alagoinhas”, Bahia. The paper presents some concepts of childhood, discusses aspects of the problem of children and adolescents in Brazil, a brief discussion about education in social movements and presents some elements of the trajectory analysis of the “Pastoral do Menor de Alagoinhas”. It is considered that the experiences of this institution can be used for learning in other areas of legitimate education.

Keywords: Childhood. Social Movements. Social Education.

Referências

- ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. 15. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. Público, Privado, Despotismo. In: NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. (Biblioteca Básica)
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007. (A obra-prima de cada autor)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Recebido em junho de 2011

Aprovado em setembro de 2011

Formação continuada para as novas demandas da educação especial

Continuing education to the new demands of special education

Rosângela Gavioli Prieto

Doutora em Educação, Professora e Pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Coordenadora do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: rosangel@usp.br

Simone Girardi Andrade

Psicóloga, Doutora em Educação e Pesquisadora do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: sigirardi@uol.com.br

Elaine Alves Raimundo

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e integrante do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: elainear@usp.br

Raquel da Silva Ribeiro

Pedagoga, professora de sala de recursos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e integrante do Grupo CNPq – Políticas de Educação Especial. E-mail: reixeuribeiro@gmail.com

Rosanna Claudia Bendinelli

Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Professora especializada na área da deficiência visual. E-mail: roxbll@uol.com.br

Nas últimas décadas, temos vivenciado uma série de mudanças no âmbito das políticas públicas no que tange à garantia do direito à educação para todas as pessoas. É nesse contexto que o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação se insere, uma vez que essas pessoas, outrora marginalizadas da escola regular, passaram a frequentar essa instituição, trazendo às redes de ensino grande desafio no que se refere à oferta de educação que atenda suas necessidades educacionais especiais. Ademais, com o processo de municipalização do ensino fundamental, o atendimento educacional desses alunos vem sendo assumido, gradativamente, pelas redes municipais de ensino.

A rede municipal de ensino de São Paulo (RME-SP) constitui-se enquanto a maior rede de ensino do país, com 1.034.265 alunos distribuídos em 1.975

unidades escolares. Deste total de alunos, 12.850¹ apresentavam algum tipo de deficiência e TGD².

Esse contexto tem desafiado o município a formular políticas educacionais que atendam a esse contingente de alunos em suas especificidades, oferecendo-lhes, para além da expansão da oferta de vagas, a melhoria da qualidade de seu ensino.

Assim, a partir de 2004, a política de atendimento a esse alunado passou a ser regida pelas diretrizes estabelecidas no Decreto n.º 45.415, de 18 de outubro, regulamentado pela Portaria n.º 5.718, de 17 de dezembro, que instituem um conjunto de serviços com as funções de complementar ou suplementar a escolarização na classe comum, permitindo-lhes acesso ao currículo. Vale ressaltar que embora esses documentos sejam recentes, o município de São Paulo particulariza-se pela prestação de serviços públicos a essa população desde a década de 1950, quando da criação de sua primeira escola especial de educação de surdos³.

A legislação municipal supracitada está em consonância com o princípio de educação para todos, instituído na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88); pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96), pela Resolução CNE/CEB⁴ n.º 2, de 2001 (Res. 2/01), que estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e outros documentos nacionais que preconizam também o direito dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ao atendimento educacional especializado.

Dentre esses serviços, destacamos a criação de 13 Centros de formação e acompanhamento à inclusão (Cefai)⁵, na mesma proporção de suas Diretorias Regionais de Educação (DRE)⁶, criados com o intuito de viabilizar e sustentar o acesso e a permanência desses alunos nas classes comuns das escolas da RME-SP.

1. Dados de 2010, extraídos de site <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>>.
2. No município que se desenvolveu o estudo, naquela ocasião, não havia registro de alunos com altas habilidades/superdotação em atendimento pela educação especial. Portanto, este trabalho reportar-se-á a duas das categorias nomeadamente população alvo da educação especial, segundo documentos nacionais (BRASIL, 2008, 2009).
3. Ver Prieto (2000).
4. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
5. Aqui também denominados centros especializados.
6. Seguindo o critério de descentralização político-administrativa, o município de São Paulo está dividido em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) que são: DRE Butantã, DRE Campo Limpo, DRE Capela do Socorro, DRE Freguesia/Brasilândia, DRE Guaianases, DRE Ipiranga, DRE Itaquera, DRE Jaçanã/Tremembé, DRE Penha, DRE Pirituba, DRE Santo Amaro, DRE São Mateus e DRE São Miguel.

Cada centro deve ser composto por uma equipe formada por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica (DOT-P) e supervisores escolares da DRE, além de um módulo mínimo de quatro Professores de apoio e acompanhamento à inclusão (Paai), profissionais com especialização e/ou habilitação em educação especial, que deverão atuar preferencialmente um em cada área da deficiência. (SÃO PAULO, 2004a).

A legislação define para esses profissionais um conjunto de ações que podem abranger alunos, professores, pais e funcionários⁷, bem como, participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem dos alunos elegíveis como população alvo da educação especial, por meio do

[...] serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2004⁸, art. 6º).

Na mesma legislação foram criadas as Salas de apoio e acompanhamentos à inclusão (Saai)⁸ que, segundo a Portaria nº 5.718/04, são instaladas nas escolas para ofertar atendimento educacional especializado a “[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades) [...], da própria escola ou da de seu entorno, “[...] desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2004b, art. 9º). Conforme estabelecido no art. 13, as mesmas devem funcionar em horário diverso ao que o educando frequenta a classe comum, sendo de “caráter complementar ou suplementar”. (SÃO PAULO, 2004b).

Uma vez sistematizados os serviços de apoio prestados na RME-SP será objeto de destaque a formação oferecida pela SME-SP aos profissionais que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, uma vez reconhecida a importância de suas ações para a consolidação da política de educação especial do município. (RIBEIRO; RAIMUNDO; TAKEUTI, 2011).

7. Informação disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/escolas.aspx?MenuID=166&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 1 dez. 2011.

8. Aqui também denominadas salas de recursos.

O art. 16 da Portaria 5.718/04 estabelece que os professores das Saai “[...] serão designados pelo Secretário Municipal de Educação dentre Professores da Carreira do Magistério Municipal [...]” e deverão comprovar ter “[...] especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação.” (SÃO PAULO, 2004b).

Visando ao cumprimento dessa diretriz, a SME-SP desencadeou um conjunto de ações para a oferta de formação continuada aos profissionais que já atuavam na rede e que estavam em desacordo com o previsto legalmente, pois de acordo com o art. 16 da referida Portaria: “Caberá a SME-SP oferecer aos Professores [regentes das salas de apoio à inclusão] oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 16, § 2º). Ultrapassando inclusive essa normativa, o curso de especialização proposto pela SME-SP, foi incorporando professores da RME-SP que atuavam em classes comuns, com vistas a criar um contingente devidamente formado para atuar na educação especial municipal de São Paulo, com vistas a suprir demandas de sua expansão após 2005.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a oferta de formação continuada em nível *lato sensu* aos professores da RME-SP, destacando os critérios utilizados para a indicação dos participantes.

Vale ressaltar que as informações aqui contidas, foram extraídas de uma pesquisa maior⁹, de natureza qualitativa, que buscou analisar o *status* de implementação da política de educação especial do município de São Paulo. Dentre os objetivos específicos desta pesquisa, destacamos a análise das ações de formação continuada ofertadas aos profissionais desta rede, e é sobre este foco que nos debruçaremos a seguir.

Compreendendo melhor como se dá a formação continuada em serviço no município de São Paulo

Na legislação nacional, mais especificamente na LDB/96, encontramos, atrelado à valorização do profissional docente, regulamentação acerca da formação continuada:

9. Pesquisa intitulada “Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)”, coordenada por Rosângela Gavioli Prieto e Simone Girardi Andrade, no período de 2008-2010.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996).

Como já mencionado, em consonância com o inciso V, do artigo referido acima, a legislação do município de São Paulo¹⁰, também prevê ações que visam:

As Jornadas Básicas e Especiais de Trabalho do Docente correspondem: I - Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais: 25 (vinte e cinco) horas em regência de turma e 5 (cinco) horas atividade semanais; II - Jornada Básica do Docente: 25 (vinte e cinco) horas aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, correspondendo a 180 (cento e oitenta) horas aula mensais; III - Jornada Especial Integral de Formação: 25 (vinte e cinco) horas aula e 15 (quinze) horas adicionais, correspondendo a 240 (duzentas e quarenta) horas aula mensais [...]. (SÃO PAULO, 2007, art. 15).

E ainda prevê, no art. 21, que “a remuneração relativa às Jornadas Especiais [...] corresponderá ao número de horas aula ou horas trabalho excedentes efetivamente realizadas.” (SÃO PAULO, 2007).

Assim, verifica-se, por um lado, que a formação continuada em serviço, perante a legislação, se configura como um direito, implicando também diferenciação no vencimento dos profissionais. Por outro, como afirma Andrade (2005), também se coloca como uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação, porque combina momentos de estudo com a organização do trabalho pedagógico.

Repensar o fazer diário é importante em qualquer área profissional, seja pelo surgimento de novas demandas ou para evitar a cristalização de práticas que deixam de incorporar avanços do seu próprio campo de conhecimento ou de outras áreas. No campo educacional, a reflexão e a autocrítica das ações devem sempre estar presentes como forma de aprimoramento (ANDRADE, 2005).

Antes, a escola destinava-se a um público supostamente mais homogêneo, atualmente ela está aberta a todos, implicando em absorver diferenças culturais, sociais, econômicas, individuais que se relacionam dialeticamente a todo o momento.

10. Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

Nesse cenário, ao professor cabe ser “[...] alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequados para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades” (MAZZOTTA, 1986, p. 117), ou seja, de certa maneira seu campo de ação é definido na indefinição das especificidades de seus alunos.

Por essa razão, compreender características e possibilidades das ações de formação se faz necessário porque esse movimento pode explicitar os objetivos por esta pretendidos.

Poder-se-ia dizer que a formação continuada deveria provocar nos professores a autoreflexão sobre sua prática. Nas palavras de Andrade (2005):

A característica para os professores seria a possibilidade de evitar os modelos aplicativos na transposição dos saberes veiculados em sua formação para a prática, privilegiando uma avaliação pessoal deste profissional que articularia estes saberes às necessidades da sua prática, em seu contexto, criando modos de ação nos quais acredita e pelos quais responde. (ANDRADE, 2005, p. 74).

No que se refere à educação especial, o estudo de Amaro (2009) mostra que há certa urgência de provimento de formação para práticas escolares em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação. No entanto, a autora afirma também que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar ocorrem também quando esse alunado não está presente, embora ainda sejam mais associadas ao seu ingresso na classe comum. Para ela, “[...] as escolas de hoje ainda estão arraigadas em paradigmas tradicionais de educação e que têm dificuldades em mudar sua estrutura, rever concepções e a prática profissional dos educadores.” (AMARO, 2009, p. 21).

A formação continuada de professores para atuar em educação especial complementar ou suplementar, ou seja, como apoio à escolarização na classe comum, exige a administração de saberes que lhes permitam refletir sobre suas intervenções pedagógicas, para que estas possam atender as especificidades e as possibilidades de construção de conhecimento desses alunos em particular. Mesmo que voltada a essa modalidade de ensino, tais formações devem evocar qual o sentido, princípios e objetivos da educação escolar, pois estes, muitas vezes, acabam sendo esquecidos quando se trata do alunado público alvo da educação especial.

Com relação à realidade aqui apresentada, conforme dados coletados no estudo de Prieto et al. (2010), verificou-se que a SME-SP atuou em três frentes de formação: 1) As atividades promovidas diretamente pelos Cefai; e 2) Pela via das ações da Diretoria de Orientação Técnica de Educação Especial (DOT-EE)/SME-SP; e 3) A ofertada por meio de convênio com universidades.

Pela legislação municipal (SÃO PAULO, 2004b, art. 36), os Cefai são responsáveis pela formação continuada específica “I - dos Professores regentes da SAAI e profissionais da EMEE [...]”, compartilhando-a com DOT/SME, bem como por ações de formação envolvendo professores da classe comum e outros profissionais da educação. Neste caso, os profissionais dos Cefai desenvolviam ações de formação por eles formuladas ou executavam propostas originadas na SME-SP. Tais formações podiam ocorrer nas unidades educacionais utilizando as horas atividades semanais, mas também fora do horário de trabalho, na DRE ou em outros espaços, e sua organização variava, incluindo oficinas, cursos de curta duração, palestras ministradas pelos profissionais dos centros especializados ou por profissionais convidados ou contratados para este fim, seminários e outros formatos.

A DOT/SME além de atuar na formação de professores de salas de recursos e de escolas especiais de surdos, como já mencionado, era responsável pela formação continuada “II - dos profissionais do CEFAL [...]” (SÃO PAULO, 2004b, art. 36), as quais também poderiam ocorrer pela ação direta da equipe de educação especial deste setor da secretaria, ou por outros profissionais contratados ou convidados para ministrar palestra ou curso.

E finalmente, com o fito de formar professores para atuar nos serviços de educação especial do município de São Paulo – salas de recursos (Saai) e centros especializados (Cefai) –, a SME-SP realizou convênio com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília, para promover curso *lato sensu*, com duração de 480 horas, nas áreas das deficiências. As versões deste curso ocorreram em 2005, 2007 e 2010¹¹ e atingiram 400 professores¹², destinando-se somente aos que tivessem o interesse em assumir funções relacionadas à educação especial. Tal como

11. Sobre esta turma do curso de Especialização não apresentaremos dados da pesquisa, pois esta foi finalizada antes do encerramento do curso.

12. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?MenuID=167&MenuIDAberto=162>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

expresso nos objetivos deste trabalho é sobre esse item que nos debruçaremos a seguir.

A seleção dos participantes para a formação das turmas ficou sob a responsabilidade dos Cefai devido ao número limitado de vagas para cada DRE e, devido à falta de uma orientação oficial da secretaria, cada região adotou diferentes critérios e procedimentos para essa seleção.

Na primeira versão do curso, em 2005, existia um movimento de organização do serviço de apoio instituído pela legislação de 2004, período em que muitas equipes dos Cefai ainda estavam se compondo. Dado esse contexto, analisamos que os profissionais que já atuavam nos centros especializados, os quais deveriam selecionar os candidatos ao referido curso, não tinham clareza de suas diferentes atribuições e tampouco sobre quais critérios deveriam ser utilizados para a seleção. Isso os levou a se depararem com barreiras posteriores, tais como: 1. A dificuldade de remanejamento de professores de educação infantil e fundamental II para salas de recursos; e 2. Ao tomarem ciência das atribuições do professor de Saai ou dos Paai não quiseram assumir a função.

Para a segunda versão, os Cefai se organizaram de forma a estruturar o processo de seleção dos candidatos ao curso, buscando evitar os problemas encontrados anteriormente. Assim, no âmbito dos 13 centros, percebemos três práticas: realização de entrevistas com o intuito de identificar professores que apresentassem certo “perfil”¹³ para atuar na educação especial; indicação dos profissionais que já atuavam na educação especial do município sem a formação exigida pela legislação; e seleção de profissionais que não apresentassem os impedimentos identificados durante a primeira formação.

Com o intuito de evitar que os professores não assumissem as devidas funções que lhe foram conferidas ao término do curso, os mesmos foram instados a assinar um termo em que se comprometeram a atuar nos serviços de educação especial da RME-SP. Apesar disso, constatamos que, na prática, poucos o fizeram.

13. A atuação do professor especializado difere do professor da classe comum, no sentido que o primeiro tem atribuições relacionadas à identificação, elaboração, produção, organização de serviços, estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, estabelecendo também parcerias com áreas intersetoriais, conforme estabelecido na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009).

Em 2010¹⁴, utilizando-se das mesmas estratégias anteriormente utilizadas, os Cefai realizaram uma nova seleção para a terceira versão do curso. Destacamos que mesmo sendo a terceira vez que o município se mobilizou para ofertar um curso de pós-graduação no âmbito de sua rede de ensino, não foram localizadas para a pesquisa a orientação quanto aos critérios e procedimentos oficiais para a indicação ou seleção dos candidatos.

Todavia, neste ano, foi promulgada a Portaria nº 5.169, de 24 de setembro, a qual “estabelece procedimento específico de designação para função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010” (SÃO PAULO, 2010). Essa normativa permite que os professores ainda sem a formação necessária assumam as salas de recursos, desde que comprovem a matrícula no curso de especialização, conforme definido em seu art. 1º:

A designação de professor para exercer a função de Professor Regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão poderá ser autorizada, em caráter excepcional, pelo Secretário Municipal de Educação mediante a comprovação de matrícula Cursos de Especialização em Educação Especial oferecidos por instituições de ensino de nível superior. (SÃO PAULO, 2010).

Essa decisão da SME-SP pode ter sido provocada pelos resultados abaixo das expectativas nos cursos, em que muitos dos professores, mesmo tendo assinado o termo de compromisso, não assumiram a função de professor de apoio (Pai) ou de professor de sala de recursos (Sai). Contudo, entendemos que essa ação faz com que o município tenha parte dessas salas sob a regência de professores em processo de formação, uma condição pouco desejável para garantir a qualidade pretendida e necessária à educação especial.

Considerações finais

Este trabalho expôs, ainda que resumidamente, aspecto da atual política que rege o atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, no município de São Paulo, tendo como foco as ações de formação continuada emanadas pela SME-SP.

Com relação à necessidade de investimento em formação continuada, Prieto (2006, p. 9) afirma:

14. ale ressaltar que as informações sobre esta versão foram extraídas do *site* da SME-SP, visto que em 2010, a pesquisa realizada no âmbito dos 13 Cefai já estava em sua fase de conclusão.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

A oferta do curso de especialização buscou assegurar a formação exigida pela legislação a todos os profissionais que já atuavam como professor de apoio ou professor de sala de recursos, bem como uma tentativa de ampliar esse contingente, proporcionando condições para expandir a oferta dos serviços de educação especial no município.

Com relação aos critérios utilizados para a seleção dos candidatos, não localizamos orientação oficial e as estratégias adotadas pelos diferentes centros especializados parecem não ter logrado, à época, êxito esperado, pois: possibilitaram a formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, com investimento público, mas, segundo nos foi relatado, esses professores, ao se formarem, não assumiram postos nos serviços de educação especial. Destacamos que, se por um lado a promulgação da portaria de 2010 teve o intuito de sanar este problema, por outro, implicou em ter professores na regência das Sai ainda sem a formação mínima prevista na própria legislação municipal.

Mas, as consequências dessa ação poderão ser objeto de futuros estudos, uma vez que, segundo Belloni (2001), a avaliação de políticas públicas é um instrumento fundamental para aperfeiçoar e reorientar as ações. Define ainda que: “A avaliação de políticas públicas é um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento das ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população” (BELLONI, 2001, p. 14).

Tendo como base esse referencial, a breve explanação sobre o movimento de formação realizado no município de São Paulo aqui ensejada nos leva a refletir sobre a importância de haver avaliações sistemáticas de políticas públicas, uma vez que as ações desenvolvidas envolvem uma grande mobilização dos profissionais da rede, além de despender de recursos financeiros públicos.

Resumo: O presente trabalho foi realizado a partir das conclusões de uma pesquisa, de natureza qualitativa, intitulada "Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai)". Dentre seus objetivos, destacaremos aquele relacionado à oferta de formação continuada, em nível *lato sensu*, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para professores da rede, com o intuito de qualificá-los para atuação nos já citados centros especializados e/ou salas de recursos; e os critérios utilizados em cada centro para definir seus participantes.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação especial. Educação inclusiva.

Abstract: This article was performed with basis on a previous qualitative nature research, entitled "Track record of the school attendance of students with special educational needs: analysis of the performance of the Center of Education and Inclusion Monitoring (Cefai)". Among its objectives, we've detached that related to the provision of continuing *lato sensu* education for school teachers by the São Paulo Educational System, these programs intends to qualify the performance teachers at the aforementioned Centers and / or special educational resources classrooms; as well as the criteria used in each Center to define its participants.

Keywords: Continuing education. Special education. Inclusive education.

Referências

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise dos procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas.** 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.** 2005. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARRETCHE, Marta. Uma Contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: MOREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais.** São Paulo: IEE/PUCSP, 2001, v. 1. p. 7 - 224.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 1 mar. 2011.

MAZZOTTA, Marcos José de Silveira. **Educação escolar:** comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1986.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Política Educacional do município de São Paulo:** estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar.** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

_____ et al. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai). FEUSP: Relatório de Pesquisa, 2008/2010.

RIBEIRO, Raquel da Silva; RAIMUNDO, Elaine Alves; TAKEUTI, Adriana Mitiko. **Profesor de apoyo y acompañamiento a la inclusión:** un ejemplo de servicio itinerante de una ciudad brasileña. In: ANAIS do Congresso Internacional de Pedagogia, Havana, 2011, CD-room.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 45.415**, de 18 de outubro de 2004b. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004a.

_____. **Portaria nº 5.718**, de 17 de dezembro de 2004b. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2004b.

_____. **Lei nº 14.660**, de 26 de dezembro de 2007, que dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal, São Paulo, 2007.

_____. **Portaria nº 5.169**, de 24 de setembro de 2010, que estabelece procedimento específico de designação para a função de professor regente de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão para o ano letivo de 2010. São Paulo, 2010.

Recebido em agosto de 2011

Aprovado em outubro de 2011

Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar

State of the Art on the Formation of Managers in Education

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu/ICHS/CUR
E-mail: silviapr@terra.com.br

Simone Albuquerque da Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu/ICHS/CUR
E-mail: sa.rocha@terra.com.br

Tânia Maria Stoffel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail: tania.stoffel@terra.com.br

Esta é uma pesquisa do tipo estado da arte e, como é próprio desse tipo de estudo, investiga produções disponibilizadas em referenciais bibliográficos, sites eletrônicos, teses e dissertações, eventos e periódicos de forma a mapear os estudos já realizados em determinada área e/ou tema de estudo.

A forma de se proceder ao levantamento da pesquisa denominada estado da arte ocorre quando se concentra a busca de dados em pelo menos três fontes distintas: produções acadêmicas (especialmente dissertações e teses), periódicos e eventos (anais de congressos e de seminários) que estudem/divulguem um determinado tema. Enquanto que o estado do conhecimento – que apresenta as mesmas características de pesquisa – é assim denominado quando se realiza a busca dos dados em apenas duas das fontes acima citadas.

De forma complementar, Brzezinski (2010, p. 1) cita que as pesquisas “sobre o estado do conhecimento [são] muito complexas e ricas em detalhes. [...] sobretudo, em razão dos objetivos de mapear, discutir, analisar e criticar a produção acadêmica da área circunscrita a tempo histórico determinado.”

André (2009, p. 43) preceitua que os estados da arte e do conhecimento “[...] têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.” Assim, tomando como pressuposto os critérios e categorias das pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento, este trabalho buscou dados sobre formação do gestor escolar, tema que se evidenciou pouco explorado nas pesquisas em âmbito nacional.

Delineando a pesquisa

Delimitamos para a busca do estado da arte o período de 2000 a 2009, tomando como referenciais as teses e dissertações divulgadas pelo Banco de Teses da CAPES¹ e pela Universidade Federal de Mato Grosso² (UFMT), *locus* de atuação das autoras, como também as publicações nos periódicos: Educação e Sociedade³ e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁴ e as pesquisas apresentados no Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores – da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁵ (ANPEd).

Justifica-se a escolha de tais fontes pela expressividade e acessibilidade, isto é, pela representatividade enquanto produção qualificada, pela ampla possibilidade de divulgação de pesquisas e acesso facilitado aos dados disponibilizados eletronicamente, uma vez que a pesquisa foi efetuada a partir das bases de dados eletrônicas (*internet*).

O levantamento permitiu sistematizar os estudos para mapear: a concentração das produções sobre o tema por região do país; as abordagens metodológicas, técnicas de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados, a questão do gênero da autoria e o agrupamento por categorias para conhecer o que já foi produzido sobre o tema em estudo.

A pesquisa sobre a formação do professor, com enfoque na formação do gestor escolar, deu-se em abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que não houve somente a contagem das obras, posto que incluiu a leitura no intuito

1. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> > .

2. Endereço eletrônico: < <http://ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php> > .

3. Link de acesso: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&nrm=iso&rep=&lng=pt > .

4. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP> > .

5. Endereço eletrônico: < <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais> > .

de compreender melhor determinados pontos não esclarecidos pelas leituras dos resumos. Neste sentido, conforme Gamboa (2002), houve a complementaridade das pesquisas pela possibilidade de articular as duas abordagens quantidade-qualidade para evitar conflitos até então interpostos por pesquisadores.

Inicialmente, com o descritor “formação do professor/gestor”, foram encontradas poucas publicações. Para ampliar a base de dados da pesquisa procuramos variar o termo de busca combinando “formação docente” com os termos “administrador”, “dirigente” e “diretor”. Momento em que foram catalogadas 916 produções com os termos identificados nos títulos ou nas palavras-chave.

No segundo momento, a partir da leitura desses dados, detectamos que cerca de 90% das obras faziam referência apenas à formação do professor. Fez-se, então, nova triagem separando apenas as publicações que traziam referência à formação do professor/gestor, à forma de gestão e ou políticas públicas de formação desse profissional. Tal refinamento resultou em 91 produções, dentre as quais 62 eram dissertações de mestrado, 05 teses de doutorado, 20 artigos de periódicos e 04 pesquisas identificadas nos anais das 23ª a 32ª reuniões anuais da ANPEd, realizadas entre 2000 a 2009.

Na sequência, procedemos à leitura dos resumos para classificar as produções selecionadas de acordo com os focos de estudo previamente selecionados para compor a análise e encontramos dificuldades no que tange à ausência de informações, especificamente sobre a metodologia adotada. A esse respeito, Ferreira (2002) considera a leitura apenas dos resumos como fato limitador, uma vez que estes não são padronizados e seguem as normas das instituições para as quais foram produzidos. Para tanto, realizamos a leitura do trabalho na íntegra nos casos em que o resumo não permitiu identificar os critérios de pesquisa utilizados.

Instigou-nos responder às seguintes questões: onde se situam as produções sobre gestão escolar e formação do gestor escolar? As pesquisas sobre a formação do gestor escolar têm maior incidência em IES públicas ou privadas? Qual o movimento das produções sobre a temática mencionada e onde se dá maior fluxo nos últimos dez anos? Para responder as questões, optamos pela apresentação de tabelas e figuras.

O que revelam as pesquisas sobre a formação do gestor escolar no cenário nacional?

No que se refere à incidência por fonte documental/origem em relação à quantidade de publicações selecionadas (Tabela 1), salientamos que, do total de trabalhos encontrados (916) foram selecionados 91, o que representa 10% do total, pois somente eles tinham relação direta com o foco da pesquisa: formação do professor/gestor. Observamos também que a maioria dos trabalhos selecionados (74%), pertence a teses e dissertações, demonstrando que na academia há maior interesse no assunto do que nas publicações e evento pesquisados. Outro fator importante é o número de cursos e programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES (Figura 3), em funcionamento no Brasil.

Foi possível constatar que o site da CAPES evidenciou a concentração de maior número de dados coletados (70%) no que se refere ao tema pesquisado, constituindo-se em expressiva contribuição para os pesquisadores pela facilidade de acesso e ampla divulgação que realiza a partir de sua página eletrônica.

Tabela 1. Incidência por fonte documental/origem em relação à quantidade selecionada – 2000-2009

Fonte documental/Origem	Total de Trabalhos	Selecionados	%
TESES E DISSERTAÇÕES	383	67	74%
UFMT	13	3	3%
CAPES	370	64	70%
PERIÓDICOS	89	20	22%
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	54	13	14%
REV. BRAS ESTUD PEDAGOGICOS	35	7	8%
EVENTO	444	4	4%
ANPEd	444	4	4%
Total Geral	916	91	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

De acordo com a distribuição dos textos pesquisados por ano e fonte documental (Tabela 2), entendemos que o tema formação do professor/gestor passou a ter mais ênfase a partir de 2006, tendo seu ápice em 2008, representando 28,57% do total de pesquisas selecionadas. Esse fato pode ser ligado à implantação de políticas mais ostensivas e abrangentes de formação do gestor, dentre eles o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO,

Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP e o Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJE.

Outro dado que chama atenção é que as dissertações de mestrado respondem pela maioria das pesquisas, perfazendo um total de 68,13% das produções.

Observamos também a predominância de produções originadas por instituições particulares, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste em relação às demais regiões do país, onde as produções sobre o tema pesquisado se concentram em instituições públicas.

Tabela 2. Trabalhos selecionados por ano e fonte documental– 2000-2009

Ano	Fonte	Teses	Dissertações	Periódicos	Evento	Total por Ano	
						Quant.	%
2000		0	2	2	0	4	4,40%
2001		0	1	2	0	3	3,30%
2002		0	4	1	0	5	5,49%
2003		0	3	2	0	5	5,49%
2004		0	7	1	0	8	8,79%
2005		0	3	0	1	4	4,40%
2006		1	6	2	0	9	9,89%
2007		0	8	3	1	12	13,19%
2008		1	21	2	2	26	28,57%
2009		3	7	5	0	15	16,48%
Total por Ano							
Total por Fonte	Quant.	5	62	20	4	91	100%
	%	5,49%	68,13%	21,98%	4,40%	100%	-

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Ao analisar a incidência de pesquisa sobre a formação do gestor, segundo origem institucional e regional (Figura 1), percebemos a predominância das instituições públicas (51%) distribuída entre Federais, Estaduais e Municipais. Estas últimas, de acordo com o mapeamento dos dados, referem-se às instituições denominadas Universidade Regional de Blumenau e à Universidade do Sul de Santa Catarina, ambas da região Sul do Brasil. Por estrangeira consideram-se as 04 produções redigidas por profissionais de instituições estrangeiras (duas de Portugal, uma do Canadá e outra dos Estados Unidos).

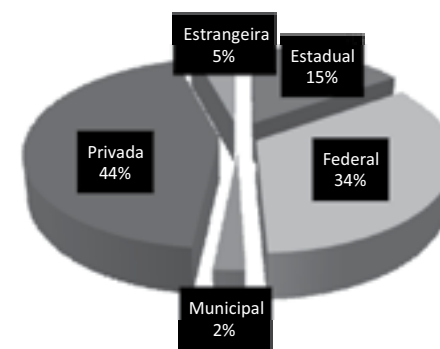


Figura 1. Incidência de pesquisa segundo origem institucional e regional – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

A região Centro-Oeste está em segundo lugar no Brasil em termos de produção de textos sobre formação do gestor, com 13% dos textos analisados, enquanto Sul e Nordeste atingiram o mesmo percentual de trabalhos selecionados (11%).

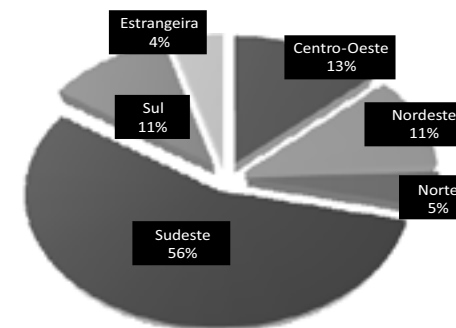


Figura 2. Incidência de pesquisa por região – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Porém, a predominância é de textos provindos da região Sudeste, onde se concentram mais de 50% dos programas e cursos de pós-graduação oferecidos no país, conforme dados da CAPES (2010a) – vide Figura 3.

Quanto à abordagem metodológica adotada nas pesquisas, foram encontradas 95% delas especificadas como qualitativas e o restante como quantitativa-qualitativa.

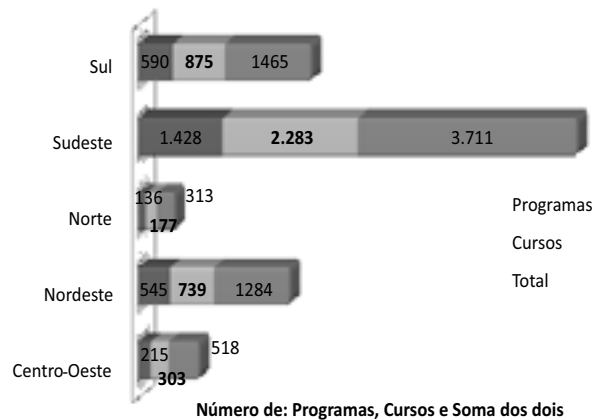


Figura 3. Programas e Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) reconhecidos.

Fonte: CAPES (2010a)

No que se refere ao tipo de pesquisa adotado (Figura 4), os dados revelaram que a pesquisa documental foi utilizada em 53% estudos e a bibliográfica em 20%, tomando as primeiras posições e seguidas do estudo de caso em 16% das investigações. Ficaram em menor utilização as pesquisas de história de vida, pesquisa-ação, colaborativa e investigação-formação, com 1% cada uma delas. Quanto à técnica de pesquisa do tipo etnográfico, ao lermos os resumos, apenas duas publicações informaram utilizá-la. No entanto, ao lermos os textos na íntegra, foram identificadas outras 4 publicações que desenvolveram esse tipo de pesquisa, totalizando 7% do total.

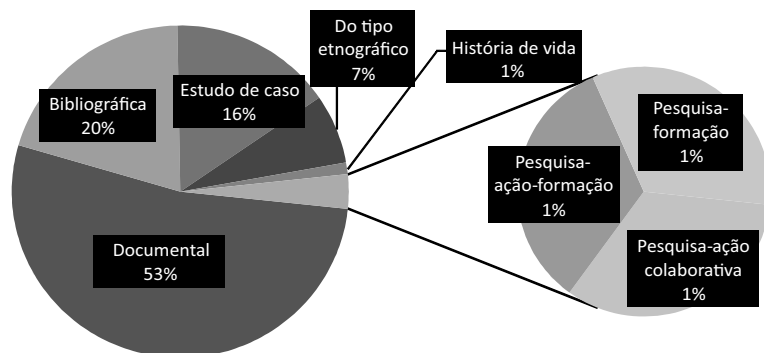


Figura 4. Incidência do tipo de pesquisa– 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Observando os instrumentos de pesquisa mais utilizados nos estudos (Figura 5), aparecem a entrevista (47%) e o questionário (23%), talvez pela facilidade de sua utilização e dos resultados que proporcionam às pesquisas, especialmente as de abordagem qualitativa, posto que colhem dados na realidade estudada. Seguem, com menor expressão, a observação (13%), a análise de conteúdo/discurso (6%), grupo focal (5%), depoimentos (3%), enquanto notas de campo, relatos orais e rodas de conversas, pontuaram 1% cada uma.

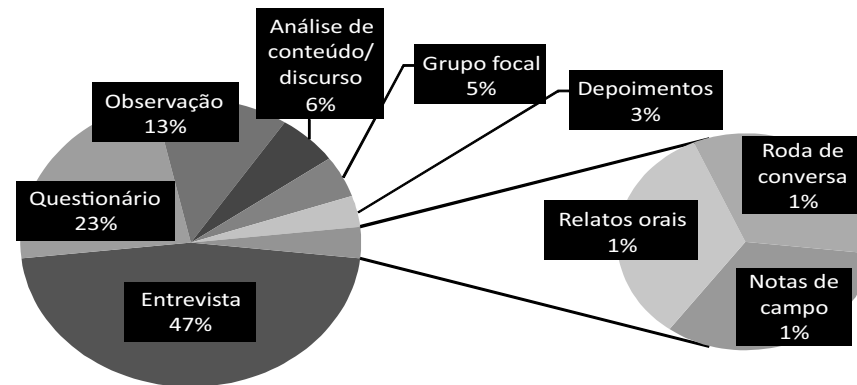


Figura 5. Instrumentos de pesquisa utilizados – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Quando da leitura dos textos, percebemos que o tipo de pesquisa mais utilizado, de modo individual, é a pesquisa documental. Ao passo que, quanto aos instrumentos de pesquisa, em média são utilizados mais de dois tipos por publicação, fato que demonstra que os pesquisadores associam instrumentos, sendo a combinação mais usual a entrevista e o questionário. Já quanto aos pesquisados, a maioria reportou-se diretamente ao gestor escolar.

Para compreender como o tema formação do gestor escolar foi tratado na década analisada, nucleou-se os temas abordados nas produções em três eixos: formação, gestão e políticas públicas de formação.

O eixo formação, composto por uma amostra de 47 textos, focaliza principalmente a análise de cursos e programas de formação continuada (43%) com destaque para o Progestão, seguido do estudo sobre cotidiano, papel, atribui-

ções e competências do gestor escolar (19%), processo de formação continuada (13%), análise do curso de pedagogia enquanto formação inicial do gestor (9%), além de outros subtemas como relação entre formação acadêmica dos diretores e o processo de gestão, modelos de formação, visão do gestor sobre o currículo, inclusão escolar e avaliação.

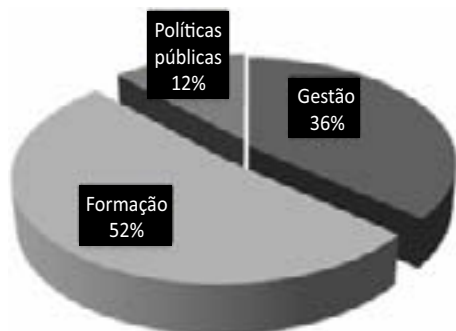


Figura 6. Eixos de análise do temas das produções analisadas – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Tabela 3. Relação dos subtemas abordados no eixo formação do gestor escolar 2000-2009

Sub-temas em formação	Quant.	%
Analisa cursos e programas de formação continuada	20	43%
Cotidiano, papel, atribuições e competências do diretor	9	19%
Processo de formação continuada	6	13%
Analisa curso de pedagogia	4	9%
Relação entre formação acadêmica dos diretores e o processo de gestão	3	6%
Modelos de formação (técnica ou pedagógica)	2	4%
Currículo	1	2%
Inclusão escolar	1	2%
Avaliação	1	2%
Total	47	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se neste eixo, conforme demonstram as figuras 7 a 9, que 53% das produções provêm de instituições públicas, sendo 68% delas fruto de dissertações de mestrado.



Figura 7. Tipo de instituição do eixo de análise formação do gestor escolar – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

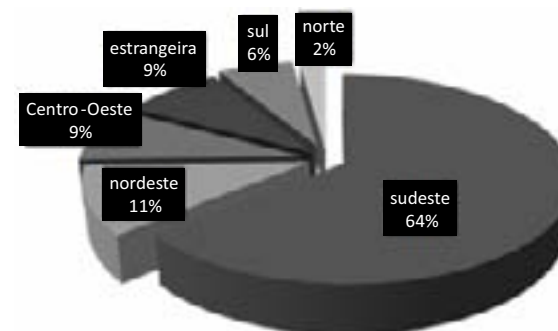


Figura 8. Origem institucional das publicações do eixo de análise formação do gestor escolar – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

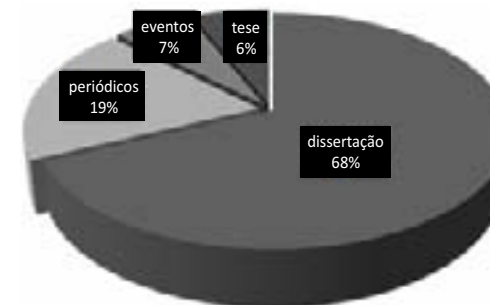


Figura 9. Fontes documentais das publicações do eixo de análise formação do gestor escolar – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

A tipologia de pesquisa mais empregada nos estudos que enfocam o tema formação do gestor escolar (Figura 10) é a documental (56%), seguida da bibliográfica (28%). Ao passo que os instrumentos mais utilizados (Figura 11) foram entrevista (44%) e questionário (23%).

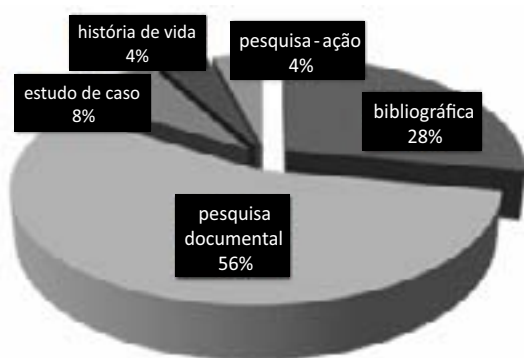


Figura 10. Tipos de pesquisa das publicações do eixo de análise formação do gestor escolar – 2000-2009

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.



Figura 11. Instrumento de coleta de dados das publicações do eixo de análise formação do gestor escolar

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Sobre a formação inicial para o gestor da escola, observamos que as instituições de ensino superior não oferecem o Curso de Pedagogia com enfoque na Gestão Escolar, tampouco em Administração Escolar, dado que era possível

identificar na proposta dos Cursos de Pedagogia nas décadas de 1970, 1980 e meados de 1990 no Brasil. Atualmente, em Mato Grosso, quem forma o gestor é o curso de Pedagogia. Assim, sem formação específica e, muitas vezes, sem especialização na área, os gestores iniciam suas atividades a partir de indicação ao cargo, como é o caso de muitos estados brasileiros, buscando maior conhecimento na formação continuada.

O tema gestão foi apresentado em 33 textos que destacaram questões relativas ao papel e atuação do gestor, saberes necessários (36%), competências e habilidades para o exercício da gestão escolar (15%), democracia, projeto político pedagógico (PPP) e conselho escolar(12%), concepções de educação (12%) e a influência da formação para uma boa gestão (6%), entre outros.

O eixo gestão foi principalmente discutido nas regiões Sudeste e Centro-Oeste e, em sua maioria, os textos tiveram origem em instituições privadas produzidas em forma de dissertações de mestrado.

Tabela 4. Relação dos sub-temas abordados no eixo formação gestão escolar, textos de 2000-2009

Sub-temas em gestão	Quant.	%
Cotidiano, saberes, papel e atuação do gestor	12	36%
Competências e habilidades para o exercício da gestão escolar	5	15%
Democracia, conselho escolar, PPP	4	12%
Concepções de educação e enfoques (ambiental, especial, inclusiva)	4	12%
Influência da formação para uma boa gestão	2	6%
Diferentes tipos de gestão	2	6%
Outros	4	12%
Total	33	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

Os estudos enquadrados no eixo políticas públicas, com 11 textos, enfatizaram a formação a distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB), os programas de formação, a repercussão das políticas públicas no campo educacional, as ideologias que perpassam a educação, além de tratar dos processos e modelos de provimento ao cargo de gestor. Prioritariamente os textos são oriundos da região Sudeste (68%), a maioria produzida em ins-

tuições públicas (55%) e o destaque é que a discussão concentra-se em periódicos (82%).

Durante a pesquisa, instigou-nos identificar o gênero dos pesquisadores que investem no tema gestão escolar, bem como a relação entre os matriculados e os titulados nos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) no Brasil. Uma produção da equipe técnica do Instituto Paulo Montenegro (2010) sobre o perfil do gestor das escolas públicas brasileiras, realizada em 2009, revelou que, “dos 400 gestores pesquisados, 80% são mulheres, [sendo que] nas capitais da Região Sudeste essa proporção foi ligeiramente maior que nas demais regiões” (p. 214). Buscamos no portal da CAPES dados sobre os matriculados e titulados nos programas de pós-graduação do Brasil, no entanto, não foi encontrada a classificação por gênero.

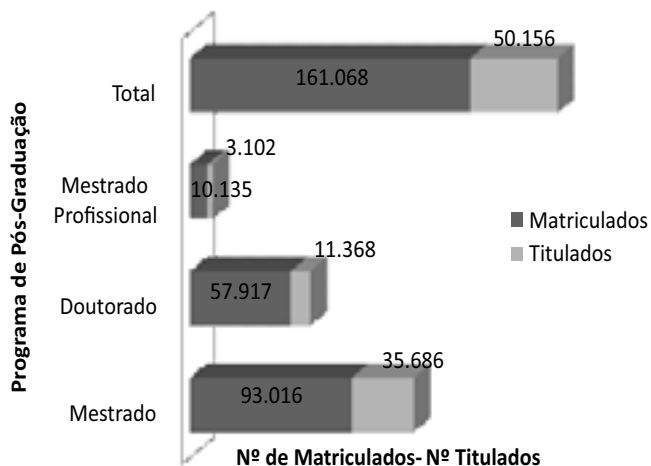


Figura 12. Distribuição de Discentes de Pós-Graduação no Brasil ao final de 2009

Fonte: Adaptado a partir dos dados da CAPES (2010b).

Mesmo fugindo ao escopo desta pesquisa, os dados acima intrigam pelo baixo percentual de titulados, pouco mais de 30% no total de matriculados e, o que causa surpresa, menos de 20% está no doutorado. Comparando esses dados com os preconizados pelo Instituto Paulo Montenegro (2010), no que tange à formação dos gestores, o estudo revela que: “apenas 5% fizeram mestrado e 1% fez doutorado.” (Idem, p. 217)

Considerações finais

Para produzir o estado da arte sobre a formação do gestor escolar pesquisamos nas seguintes bases/materiais: CAPES (64 teses e dissertações); UFMT (03 dissertações); Revista Educação & Sociedade (13 artigos), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (07 artigos) e 04 pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPEd. Tais resultados evidenciam que na academia este tema é mais discutido que nos periódicos e eventos, e, que a partir de 2006 recebeu maior ênfase nos estudos analisados.

A discussão do tema concentra-se principalmente nas regiões Centro-Oeste e Sudeste apresentando, esta última, a maioria das produções, embora devamos considerar que ela também concentra cerca da metade dos programas e cursos de pós-graduação do país.

Os instrumentos de pesquisa mais utilizados foram a entrevista e o questionário. Destaque também para a pesquisa documental mais utilizada como tipologia individual. Verificou-se que a maior parte dos pesquisadores que investigaram sobre essa temática coletou dados junto ao diretor/gestor escolar.

A pesquisa evidenciou que o eixo formação do gestor é mais estudado do que o de gestão escolar e que as políticas públicas sobre esse profissional surgem timidamente como tema discutido, destacado especialmente nos periódicos, evidenciando, nesse referencial, discurso mais político e ideológico sobre a gestão. Talvez seja este tema, sobre as políticas de gestão, um dos investimentos necessários em pesquisas devido, dentre outros fatores, à importância da atuação direta do gestor no processo de ensino-aprendizagem, bem como a coordenação, seleção e direcionamento da formação dos professores na escola.

Importa salientar que os resultados encontrados não podem ser generalizados, uma vez que a amostra foi parcial, mas eles contribuem para ilustrar o cenário da pesquisa em âmbito nacional sobre a formação do gestor escolar.

Resumo: Neste texto são apresentados os resultados do estado da arte sobre formação do gestor escolar. Para realizar a pesquisa delimitamos o período de 2000 a 2009, tomando como referenciais as seguintes bases e materiais: teses e dissertações divulgadas pelo Banco de Teses da CAPES (64 trabalhos); 03 dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Revista Educação & Sociedade (13 artigos), Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (07 artigos) e 04 pesquisas apresentadas no GT Formação de

Professores da ANPEd. O levantamento permitiu sistematizar os estudos para mapear a concentração das produções sobre o tema por região do país, as abordagens metodológicas, técnicas de pesquisa e os instrumentos utilizados para as coletas de dados, a questão do gênero da autoria e o agrupamento por categorias para conhecer o que já foi produzido sobre o tema em estudo. Os resultados contribuem para ilustrar o cenário da pesquisa sobre formação do gestor escolar revelando que, sobre o tema gestão escolar, há um pequeno número de pesquisas, tornando-se quase silenciada a investigação sobre a formação do gestor escolar, especialmente as políticas públicas que envolvem essa formação, merecendo maior atenção e investimento por parte dos pesquisadores da área.

Palavras-chave: Estado da arte. Formação do Gestor Escolar. Formação docente.

Abstract: In this text we present the results of studies on the state of the art on the formation of school management. In order to effectuate this study, we set the time limits to the period 2000 to 2009, using as references, the following data and material banks: theses and dissertations available through the theses Database of the CAPES [64 titles], 3 dissertations defended in the Post-Graduate Program of Education at the UFMT - Federal University of Mato Grosso; seven articles from the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos and four research reports presented at the Teachers' Training Work Group of the ANPed. This selection permitted systematization of the studies so as to map the concentration of production on the theme region-wise in the country, as well as methodological approaches, research techniques and the instruments used for data collection, the question of the authors' gender and category-wise grouping in order to know what has been produced on the theme being studied. The results contributed to illustrate the scenario of research on the formation of school managers, especially regarding public policies that involve this formation that merits greater attention and investment on the part of the area's researchers.

Keywords: State of the art; Formation of the School Manager; Teacher training.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, [online]. Dez. 1999, vol. 20, n.68, p.301-309.

_____; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O Tema Formação de Professores nas Dissertações e Teses. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2002, p. 17-155.

_____. A Formação de Professores nas Pesquisas dos anos 90. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (org.). *Formação de Professores— Passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 77-96.

_____. Dez Anos de pesquisa sobre Formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). *Formação de Educadores: arte e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EDUNESP, 2006a, v. 01, p. 605-616.

_____. Pesquisa em educação: trajetória e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; CARVALHO, Maria Vilani C. (org.). *A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. Teresina: EDUFPI, 2006b, v. 1, p. 13-23

_____. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, v. 15, p. 43-59, 2007.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BRZEZINSKI, Iria. Gestão e Gestor da Educação nas Teses e Dissertações no Período 2003-2006. *Anais do Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha) – 29 de Abril a 02 de Maio de 2010*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf> > Acesso em 14 jul. 2010.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior. *Mestrados/Doutorados Reconhecidos*. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>>. Acesso em 23 jun. 2010.

_____. *GeoCapes*. Disponível em:

<<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selecte-dIndex=0&82e1-selectedIndex=0>>. Acesso em 23 jun. 2010b.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* [online]. v. 12, n. 45, p. 1045-1064. out./dez., 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, [online]. 2002, vol. 23, n. 79, p. 257-272.

GAMBOA, S. S. (Org.) *Pesquisa Educacional: quantidade qualidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: Perfil do protagonista. P. 211-240. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. Fundação Victor Civita. Estudos realizados em 2007-2009. São Paulo, nº 1, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 5. ed. SAO PAULO: EPU, 1986.

MAIA, Grazielle Zambão Abdian. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008. ISSN 1678-166X.

MARTINS, Ângela Maria (coord.). *Estado da Arte: Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos Colegiados (2000/2008)*. Fundação Carlos Chagas. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/novidades/arquivos/estado_da_arte.pdf > Acesso em 06 jul. 2010.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. (org.). *Políticas e gestão da educação (1991-1997)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

Recebido em agosto de 2011

Aprovado em outubro de 2011

Trabalho, Pesquisa e Ensino: Tensões e Desafios para a Docência no Ensino Superior

Work, Research and Teaching: Tensions and Challenges for Teaching in Higher Education

Solange Martins Oliveira Magalhães

Psicóloga, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: solufg@hotmail.com

Sandra Valéria Limonta

Pedagoga, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)

E-mail: sandralimonta@gmail.com

Deixe-me em paz para eu fazer as minhas coisas. Isso pode representar uma rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica [...] isso significa uma introversão que finge que a universidade pode continuar sendo uma ilha, livres dos clamores do mundo externo [...] Um admirável mundo novo acena para a universidade [...] A universidade organizada é uma universidade administrada (BARNETT, 2005, p. 138/148)

“Um admirável mundo novo acena para a universidade”, esta frase de Barnett (2005, p.138) carrega uma verdade incontestável: a universidade pública brasileira, nesses novos tempos, tem sido atingida por inúmeras retaliações resultantes da lógica produtiva que regula a sociedade. Respira-se a atmosfera hegemônica de políticas neoliberais¹ que se enraízam nos contextos sociais, econômicos e culturais, envolvendo e afetando a trajetória da univer-

1. Com a atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), promoveu-se a reforma do Estado, minimizou-se seu papel, o que favoreceu o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais. As teses neoliberais defendem, em sua centralidade, políticas de desestatização, ajuste fiscal, redução dos gastos sociais, estímulo ao setor produtivo, aumento do superávit primário e abertura dos mercados nacionais a capitais estrangeiros, devidamente regulados pelos interesses capitalistas burgueses.

sidade pública, submetendo-a a lógica do capital e do consumo (FONSECA, 1998; DE TOMMASI; WARDE e HADDAD, 2007).

O alcance e densidade dos efeitos da lógica neoliberal transformaram a universidade pública, além de ter que formar profissionais com senso de justiça social e uma identidade com a cidadania democrática (SILVA, 2006), também foi delegado a ela atender as novas demandas de qualificação do mercado de trabalho, o que transformou os processos formativos, em muitos casos, breves e pontuais.

Neste sentido, a educação, tanto a básica quanto a superior, tem sido objeto de interesse especial ao tornarem-se elementos fundamentais do processo produtivo. Diversos documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação nas atuais circunstâncias econômicas e políticas, o que configurou uma nova tendência para a educação, mas não só, para a universidade pública, e conseqüentemente para a docência universitária.

As circunstâncias políticas que definiram os rumos da educação também têm definido as condições objetivas de trabalho do professor. No caso da universidade pública, essas condições pautam-se principalmente pela regulação, que por meio da aproximação cada vez maior da compreensão da educação superior como um serviço e não como um bem público e um direito, impactam diretamente no trabalho do professor, retirando sua autonomia quanto ao ensino, à pesquisa e a extensão por meio de avaliações estandarizadas, controle dos recursos por meio de editais, concessões de prêmios (objetivos e simbólicos), estabelecendo o que é um professor de sucesso (CUNHA, 2004).

Estão postas as condições de trabalho do professor universitário hoje, pressões e demandas que tornaram tais condições diversas e adversas. Instituiu-se a fragmentação de suas múltiplas atividades, o que foi intensificado nos últimos anos de modo exacerbado. Ser professor no ensino superior passou a exigir muito mais tempo, uma vez que assim como os outros trabalhadores, os professores tiveram ampliadas suas demandas de trabalho, seja em relação à atividade de docência, de extensão ou pesquisa.

A valorização das atividades voltadas para a pesquisa em detrimento das centradas na docência, estimula a desvalorização do empenho e do tempo a esta dedicado, o que gera fortes tensões para os professores (PIMENTA e ALMEIDA, 2011). Desse modo, o que passou a trazer prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, foram a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisas (CUNHA, 2007). O “publicar muito e o mais rápido possível” passou a ter primazia em relação à docência, uma lógica que sufocou (e tem sufocado) os professores universitários, sobretudo da universidade pública, o que contribuiu para o estabelecimento de um fosso quase intransponível entre as culturas da academia e dos alunos (PIMENTA e ALMEIDA, 2011, p.22).

Pimenta (2005, p. 25) afirma que “(...) a superação desses limites se dará a partir da(s) teorias que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador dessas práticas”. Dentro da racionalidade crítica, vislumbramos a possibilidade de rupturas com algumas das circunstâncias que limitam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores, o que os ajudaria superar vários conflitos que repercutem na forma como desenvolvem suas atividades, como lhes dão sentido e significado.

O campo da docência no ensino superior: tensões e desafios

Se nos reportarmos à segunda metade dos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), observaremos neste momento histórico o início da implantação de uma política educacional para o ensino superior que postulava a necessidade de uma reforma ampla neste nível de ensino, cujo objetivo foi descentralizar recursos, promover a heterogeneidade da oferta de cursos de formação e estreitar suas relações com o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que procurou conformar a universidade na lógica do capital. Existia naquela época uma intencionalidade de ajustar os objetivos, conteúdos e as metodologias desenvolvidas no ensino superior para priorizar o desenvolvimento de uma formação universitária que atendesse às exigências oriundas do capitalismo contemporâneo. E por ter este nível de ensino como responsável pelas pesquisas e inovações tecnológicas que responderiam a evolução do mercado, desencadeou-se um aceleração da expansão de suas vagas.

Com efeito, havia a expectativa que as reformas empreendidas iriam responder às demandas sociais por educação superior, e realmente houve uma grande expansão no número de vagas (principalmente no ensino superior privado), mas como advertiu Chauí (2001, p. 51), com a expansão não houve “[...] a preocupação em ampliar as vagas de modo a fazer que o aumento de quantidade implicasse diminuição da qualidade”. Logo, as medidas neoliberais implementadas no governo FHC não produziram o resultado esperado, a expansão das universidades, a criação de novos cursos e a expansão de vagas no ensino superior não foi acompanhada de qualificação o suficiente para o reposicionamento do país no processo de globalização (IANNI, 1998).

No bojo deste processo, a mercantilização das universidades públicas foi quase inevitável; elas perderam o status de instituições sociais passando a serem (re)definidas como organizações sociais (CHAUÍ, 2001). Como organizações sociais deveriam conter ações próximas ao caráter empresarial, buscando outras formas de fomento. Presenciávamos a adequação das universidades públicas às exigências requeridas pelo setor mercantil.

Vale a pena lembrar que essa não era a mesma realidade das universidades do setor privado, pois estas foram beneficiadas com vários programas de fomento no governo FHC, como o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior), o que garantiu o preenchimento de suas vagas e o seu significativo crescimento (DOURADO, 2004; DOURADO; CATANI e OLIVEIRA, 2004).

No estado de Goiás temos o equivalente ao FIES em nível estadual, a bolsa universitária da Organização das Voluntárias de Goiás O Programa Bolsa Universitária, da Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), concede bolsas no valor de R\$ 200,00 ou 80% do valor da mensalidade. Desde 1999, segundo dados da organização, o programa já concedeu 72 mil bolsas, duas mil só neste ano, totalizando cerca de R\$ 270 milhões investidos no programa (seria melhor dizer nas instituições de ensino superior privadas do estado).²

Essa mesma lógica continuou no governo Lula (2001-2010), mas a chamada democratização do acesso e expansão do ensino superior, realizada da forma como ocorreu, só aumentou as distâncias sociais ao não propiciarem uma formação que garantisse nem a inserção no mercado de trabalho, muito

2. Dados disponíveis em: www.mec.gov.br/prouni e www.ovg.org.br.

menos melhorias nas condições de vida e consumo por meio do trabalho remunerado.

Ao longo desses dois governos e no atual governo Dilma Roussef, a mercantilização da educação, a precarização do trabalho docente e a baixa qualidade da formação tanto na Educação Básica quanto no ensino superior continuam sendo fortes características da educação formal no Brasil. Com a crescente introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das universidades públicas, ideologias, conceitos, projetos e discursos muito próprios dos campos produtivo, financeiro e industrial se materializam sob a forma nebulosa da ideia de “novas competências e habilidades” necessárias para atender ao mercado. Cabe ao ensino superior formar grande parte dessa nova força de trabalho e a educação neste nível de ensino rapidamente passa a ser compreendida e realizada como mercadoria.

Segundo Mancebo (2004) e Sguissardi (2000, 2005; 2006 e 2008), configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico. Tal modelo desloca a educação do patamar de “serviço” (que já havia sido deslocada do patamar de bem cultural de direito) e a colocam no rol das mercadorias, o que dá ensejo à incrível expansão da iniciativa privada no ensino superior a partir de meados da década de 1990.

Ainda que jamais se tenha firmado no país um modelo típico de universidade brasileira, pode-se inferir que, a cada época, esta se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais. Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade “pública e privada”, neoprofissional, heterônoma e competitiva (SGUISSARDI, 2005, p. 33).

De acordo com Sguissardi (2006 e 2008), tal modelo é o resultado das políticas para a educação superior que têm sido propostas e que se configuram num quadro geral cujas características principais são a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação das fontes de financiamento.

Tomando por base tais características, para o autor, a universidade brasileira tem se configurado numa dualidade ou superposição de modelos, com a

predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional) e “nuanças”, em algumas das maiores universidades, do modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão). Essa dualidade teria permitido a diferenciação e a diversificação de instituições, sintetizando o discurso dos organismos multilaterais que ecoaram no Brasil na década de 1990, em defesa de reformas no ensino superior dos países em desenvolvimento.

Esse modelo híbrido responderia, em tese, às necessidades produtivas e de consumo de um mundo em acelerada transformação nas relações sociais e de trabalho e particularmente atenderia a exigência de novos perfis profissionais e mão-de-obra tecnicamente cada vez mais qualificados para determinadas competências, favorecendo, conseqüentemente, uma formação mais tecnológica-tecnicista em detrimento de uma formação científica-crítica.

Atualmente, o processo de reforma do ensino superior iniciado logo no começo do governo Luís Inácio Lula da Silva em 2003, tem se desdobrado em vários documentos, decretos e resoluções. O ponto alto da reforma é a aprovação do Projeto de Lei nº 7.200, que trata da reforma universitária. No entanto, de acordo com Sguissardi (2006); Gomes (2008) e Lima (2008) o PL 7.200/2006 pouco avança no sentido da real democratização do ensino superior público.

Para Silva Junior e Sguissardi (2005, p. 5), “Uma lei não contém toda a reforma. Uma reforma educacional ou da educação superior raramente se traduz em uma única lei, por mais abrangente que ela seja.” Ainda segundo os autores, o grande dilema da educação superior no atual momento e ao qual tanto a legislação que o precede quanto o próprio PL 7.200/2006 parecem não avançar significativamente é a questão da relação público-privado no setor educacional, mais especificamente na definição do ensino superior como um bem público de direito ou um bem econômico. As políticas públicas como um todo, não só as políticas educacionais, estão em pleno processo de privatização/mercantilização e ao que parece, a reforma do ensino superior brasileiro não responde à necessidade de se frear, no país, o processo mundial de mercantilização da educação superior.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser,

em certa medida na adoção de novo sistema nacional de avaliação, com a recuperação dos montantes de recursos aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2006, p. 1.039).

Gomes (2008) conclui que as políticas de educação superior no governo Lula podem ser caracterizadas como neoliberal-populares, na medida em que o próprio governo consegue manter a atuação e a competitividade do mecanismo de mercado, através de concessões às instituições privadas e, ao mesmo tempo, realiza uma forte e direta intervenção estatal junto à população, subsidiando a inclusão das camadas populares no ensino superior público e privado.

Lima (2008) vê no processo de reforma do ensino superior em curso a terceira fase do “milagre educacional”, tese proposta por Florestan Fernandes, na década de 1970, para a análise do ensino superior brasileiro. Segundo a autora, para Florestan Fernandes a ampla expansão do ensino superior brasileiro durante o período do auge da ditadura militar se deu com base num modelo de universidade dependente nos mesmos moldes do padrão dependente de desenvolvimento, caracterizado pela transplantação de conhecimentos e modelos das universidades européias de forma fragmentada, o que, na época, criou uma ilusão de modernização e elevação da cultura nacional. Esta teria sido a primeira fase do “milagre educacional”.

A segunda fase teria ocorrido durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, quando se deu o processo efetivo de empresariamento da educação superior e a explosão de vagas proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Esse, que foi o caminho da total mercantilização do ensino superior brasileiro, criou também uma ilusão de democratização do acesso à educação superior.

No governo Lula, a garantia de concessões sociais mínimas articuladas com a garantia de sobrevivência e de fortalecimento do empresariado da educação superior, e também a implementação das parcerias público-privadas neste nível de ensino dão ensejo à terceira fase do milagre educacional, na medida em que o acesso ao ensino superior parece estar garantido. Mas o que de fato está sendo garantido é a possibilidade de acesso (por meio de intrincados mecanismos) a uma educação superior privada, subsidiada pelo governo e de qualidade, no mínimo, duvidosa. Dessa forma, o governo consegue, ainda segundo Lima (2008), manter a coesão social em torno de importantes re-

formas que mantêm concordância com as políticas e idéias veiculadas pelos organismos internacionais.

Uma das maiores preocupações do governo atual em relação ao ensino superior, para Gomes (2008), é manter o ritmo de expansão do número de vagas para que se dê a incorporação de setores sociais tradicionalmente à margem deste nível de ensino: egressos do Ensino Médio das escolas públicas, provenientes de famílias de baixa renda e grupos étnico-raciais. Esta expansão tem se dado com base no conceito de justiça distributiva, por meio de diversos programas e mecanismos de concessão de bolsas estudantis, tanto para o custeio das mensalidades em instituições privadas quanto para a permanência do aluno nas instituições públicas. Para o autor, esta medida, particularmente, ecoa de forma positiva junto à população, que se sente “[...] contemplada com uma certa dose de justiça social” (GOMES, 2008, p. 32).

Esse processo resulta na deterioração do trabalho universitário; no desenvolvimento de um ensino alheio à dinâmica social; na mercantilização do sistema de pós-graduação, na privatização da agenda científica; na desvalorização social das atividades de extensão; no desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial, na configuração do “capitalismo acadêmico” ou capitalização do conhecimento universitário, e no bloqueio das condições de produção do pensamento autônomo e crítico (LIMA, 2008, p. 70).

Diante deste cenário, é preciso delinear qual modelo de educação superior se faz necessário defender, que, no caso desta pesquisa, advoga por uma real democratização de um ensino superior público de qualidade. Nesse sentido, as lições de dois mestres que sempre estiveram nesta linha de defesa parecem extremamente valiosas, ainda que guardem importantes diferenças entre si. Luiz Antonio Cunha (1989, 2003 e 2005), em seus vários estudos sobre a universidade, ressalta que a universidade brasileira pouco conhece a si mesma, pouco exerce sua capacidade de pesquisa e de crítica sobre seu desempenho e suas funções sociais: “[...] é compreensível que assim seja, mas não é aceitável, tratando-se de uma instituição que historicamente se define como uma instituição crítica” (1989, p. 56).

A universidade é uma instituição histórica e crítica, reflete as virtudes e vicissitudes da sociedade em que está inserida e está em permanente tensão entre o fortalecimento de sua autonomia, condição da qualidade acadêmica de suas práticas, e a busca incessante de pertinência e relevância social, fonte de sua legitimação e justificativa de seu financiamento público.

Para continuar exercendo sua função social de produção e crítica do conhecimento tendo por finalidade melhorar cada vez mais suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é fundamental que a universidade seja sensível à dinâmica e às necessidades da sociedade. Todavia, isso não significa que deva abdicar de um projeto próprio, sujeitar-se passivamente às mudanças da economia e da produção e ceder às pressões políticas, religiosas e até mesmo científico-culturais. Não ser uma ilha não implica deixar-se amestrar pela mão invisível do mercado, pela mediação de avaliações sistêmicas e de lógica mercantil, quer no ensino de graduação e pós-graduação, quer na produção acadêmico-científica.

Instituição social e histórica, a universidade está hoje desafiada a exercer sua capacidade de pesquisa e de crítica, num contexto de profundas mudanças em seu entorno político, social, econômico e cultural sem romper com princípios e diretrizes construídas historicamente, tais como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a autonomia universitária, o financiamento pelo setor público, a gestão colegiada e democrática, o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade, entre outros princípios que fundamentam sua existência. O desafio é, pois, responder às demandas e expectativas da sociedade sem abrir mão dos princípios já referidos, buscando construir um equilíbrio sutil entre as exigências da qualidade acadêmica e a necessária pertinência/relevância social em todas as atividades que desenvolve, inclusive nas político-administrativas

Entretanto, o ensino superior tem sofrido as contradições e transformações ocorridas no campo da educação em geral, que materializam-se na adoção de conceitos e na realização de práticas cuja origem estão nos setores produtivo, financeiro e empresarial, que influenciam significativamente as ações administrativas, pedagógicas e curriculares das universidades públicas, desvirtuando, inclusive, a maneira como se organizam. De uma maneira em geral, começaram a se distanciar da formação da consciência crítica, exercício da cidadania, compromisso da participação coletiva, bem como da apropriação da cultura acumulada pela humanidade, o que tem gerado o questionamento sobre sua finalidade sócio-cultural (CHAUÍ, 2003).

Os efeitos mais visíveis desse modelo que coloca a formação universitária no mesmo patamar da produção de bens e serviços incidem na construção do conhecimento, ou seja, na pesquisa, uma vez que a maior parte da pesquisa

realizada no Brasil se faz na universidade. A pesquisa tem priorizado a eficiência e a construção de um terreno consensual, buscando na experiência imediata ou no conceito corrente de prática reflexiva a solução para os problemas enfrentados na realidade social. Para Moraes (2001), esse “recuo da teoria”

[...] se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo [...] na qual basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 2001, p. 10).

O recuo da teoria percebido nos processos formativos, conforme anuncia Moraes (2001), é evidente nas políticas, propostas e projetos implementados na última década, que coloca a competência prática como núcleo fundamental da formação de professores e garantia de sucesso nos processos de ensino e aprendizagem tanto no ensino superior quanto na Educação Básica. Redimensiona-se o papel do professor universitário nesta base epistemológica que privilegia a prática: à ele caberia a responsabilidade em atender adequadamente as novas exigências apresentadas à formação do trabalhador.

Assim, a docência universitária, quer seja realizada em instituições públicas ou privadas, passou a ser criticada por ser conteudista demais e desarticulada com a realidade. Reforçaram-se várias tensões e conflitos para os professores que envolviam muito mais do que a questão da valorização do seu trabalho, passavam pelo conceito de educação proclamado, por exemplo, gerou forte tensão entre os professores universitários ao definir-se como um produto a ser determinado e mantido sob a tutela do mercado, supostamente formadora do cidadão, mas também do trabalhador que legitimava e reproduzia o sistema de produção.

Outro conflito diz respeito à transposição de propostas, conceitos e indicadores utilizados frequentemente nos setores produtivo, financeiro e empresarial para a educação, tais como: eficiência, eficácia e produtividade, produto, treinamento, sistema de informação e validação de desempenho, estatísticas, o que também ajudou a consolidar uma lógica que declaradamente passou a controlar o trabalho do professor, entendendo-o como um insumo.

A pauta política para a formação de professores da Educação Básica representa uma boa síntese das reformas educacionais para o ensino superior: uma concepção de formação na/para a prática profissional, entendida como

condição da melhoria da qualidade da educação; a busca de um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidade docentes, supostamente inexistentes até aqui; os currículos propostos para as licenciaturas com base no modelo de formação docente na/para a prática e o caráter de urgência que perpassa todos os discursos sobre a formação dos professores brasileiros dão uma idéia da dimensão da questão.

Os professores da universidade pública se vêem às voltas com processos ideológicos de ressignificação da educação, logo da docência universitária, que propõem novas leituras, inclusive de velhos discursos, como forma de expressar as demandas da população, sem alterar, no entanto, as lógicas de poder e controle já estabelecidas. Este processo se torna ideológico e facilmente ganha adeptos e defensores,

[...] quando a consciência representa os diversos aspectos da realidade e os avalia mediante sua sensibilidade aos valores, ela facilmente falseia esses aspectos, fazendo com que essas representações e avaliações percam sua objetividade, substituindo-a por uma objetividade imaginada, ideada, abstrata. Ao guiar-se por essa representação e por essa avaliação, o sujeito se aliena, tomando como verdadeiros e válidos, os conceitos e valores que não correspondem à realidade das situações e experiências (SEVERINO, 2009, p. 483).

Se não forem compreendidas as tensões e contradições que estão presentes no contexto mais amplo da sociedade e da educação e como estas se materializam no trabalho do professor do ensino superior, teremos sérios problemas no campo da docência universitária, como explicita Severino (2009). No plano manifesto, transformam-se as representações dos sujeitos e também a relação que estes estabelecem com a realidade objetiva, sendo que as representações são compreendidas como uma expressão adequada do real; e no plano latente, representam interesses de seguimentos privilegiados.

Entendemos que este processo também ajudou a transformar o campo da docência universitária num espaço de múltiplas problematizações, na maioria dos casos, sob circunstâncias de alienação do trabalho e da produção do conhecimento. Em outras palavras, quando o professor perde o significado da docência universitária enquanto um trabalho que visa o processo formativo de um sujeito, aliena-se e descaracteriza e compromete a atividade pedagógica.

É preciso partir do pressuposto que o trabalho docente na universidade se constitui nas relações políticas e sociais constituídas; possui grande número de características conflituosas como, por exemplo, o fato de que a educação é ao

mesmo tempo emancipação e alienação e necessita ser analisada a partir das relações que os professores estabelecem com as demandas e pressões sociais e suas condições efetivas de trabalho nas instituições.

Soma-se a essas condições objetivas do trabalho docente, as subjetivas que envolvem a questão bastante atual das condições de trabalho que levam os professores ao adoecimento (CODO, 1999). Como exemplo, é comum nas universidades públicas, a exigência de que o professor faça pesquisa, inclusive os que atuam na graduação, assim como o envolvimento com a extensão, além da docência. Esta realidade não é tão comum nas universidades particulares, cujo contrato de trabalho mais frequente é por hora-aula em sala de aula, uma condição de trabalho extenuante e não reconhecida.

Acreditamos que a pesquisa é condição para uma docência de melhor qualidade, principalmente para o professor da pós-graduação. No entanto, o trabalho de pesquisa, que é uma atividade orgânica da docência universitária, tem sido cada vez mais estreitamente vinculado aos modelos de acompanhamento e avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), implantados pelas agências de fomento da Pós-Graduação e da Pesquisa, culminando nas exigências draconianas do atual Coleta Capes/Brasil.

O Coleta Capes/Brasil apresenta indicadores de produtividade que regulam o quanto, e como o professor precisa produzir anualmente, tenha, ou não, obtido resultados de pesquisa, e independente de seu modo/estilo de produção ou de suas preferências (artigos, livros, capítulos de livros). Os indicadores de quantidade e qualidade são definidos pelos Qualis de cada área, os quais normatizam os espaços de publicização (eventos científicos e veículos de publicação) da produção dos professores, dão origem a um ranque avaliativo, se o professor não pontua favoravelmente publicações em periódicos ou em encontros de caráter interdisciplinar, o professor se vê prejudicado em suas pontuações, o que prejudica também os seus programas de pós-graduação, e ainda ficam sob a ameaça de perda de bolsas-de-estudo dos alunos.

Sem perder de vista o contexto histórico e social em que são construídas e mantidas essas múltiplas determinações do trabalho docente que perpassam a vida acadêmica dos professores universitários, é comum a afirmação que eles estão sobrecarregados e sem tempo para pensar em outra coisa a não ser em trabalhar (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

O professor da universidade pública, na maior parte das vezes, não tem tempo nem condições de preparar ou melhorar a aula, atualizar-se e inovar sua prática (MOREIRA 2009). Pressionados, ainda é comum ouvirmos: “[...] deixe-me em paz para eu fazer as minhas coisas” (BARNETT, 2005, p. 138). Esta é uma fala recidiva entre professores da universidade pública. Infelizmente, representa a massificação dos padrões estabelecidos, também a padronização perversa do individualismo, o que dá a sensação entre os professores de que tudo o que ele faz é efêmero e, às vezes até desnecessário.

Os professores da universidade pública deparam-se com tempos difíceis, pois além de sofrerem os efeitos da crise do trabalho parcelado e precarizado que atinge a todos os trabalhadores, ainda convivem com a desilusão e o desencanto diante das dificuldades para a realização de suas atividades, afastando-se muitas vezes da docência, da extensão e da gestão para poder dedicar-se mais à pesquisa. Do modo como as coisas vão, não haverá aquele que escolha estar em sala de aula, logo teremos um coro dizendo: deixem-nos em paz, para que possamos fazer nossas coisas e mantenham-nos fora da sala de aula!

De qualquer modo, entendemos que quando o professor solicita paz, tenta uma fuga dos fatores estressantes com os quais tem convivido. Essa pode ser uma atitude compreensível, mesmo não sendo uma atitude facilmente perdoável, afinal ela compromete a forma como o professor universitário “vive” seu trabalho, compromete a docência, e os processos inovadores. Em função das condições objetivas e subjetivas anunciadas, percebemos de certa forma a legitimação dessas condições pelos próprios professores.

[...] no Brasil, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, [...] com o financiamento da universidade e do ensino público em geral; a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica – inclusive com o aviltante achatamento dos salários de seus profissionais –, instauram um clima propício à *desagregação do ambiente acadêmico* e, bem de acordo com o espírito da época, *promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes* [...] *Este universo afronta os professores universitários, transformados que foram em agentes da extensão [...] oferta de serviços a preços de mercado, em detrimento da produção [...] do conhecimento* (MORAES, 1999, p. 11. Grifos nossos).

O contexto aqui apresentado lança alguns desafios: Como superar este estado de coisas nas lides acadêmicas da universidade pública? Como trazer

a aula universitária para o centro das discussões sobre o ensino superior neste contexto de precarização das condições de trabalho e produtivismo científico? Parece difícil pensar em novas propostas “transformadoras” em tal clima de “desencanto”, mas é possível (e é preciso) apontar alguns rumos para pensar para pensarmos a docência universitária como trabalho docente. Para finalizar este artigo, nos propomos a refletir sobre o ensino na universidade tomando como eixo epistemológico desta reflexão o materialismo histórico-dialético.

O trabalho do professor da universidade pública, como caminhar? Reflexões a partir da perspectiva materialista histórico-dialética

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), a questão da qualificação didático-pedagógica do professor universitário tem sido historicamente ignorada na política educacional brasileira, bastando ao candidato à carreira universitária, na maioria dos cursos, o conhecimento especializado de sua área/disciplina e experiência na prática da profissão. Para as autoras a legislação educacional atual revela cuidado e preocupação com a imprescindível formação didático-pedagógica nos cursos de formação de professores para a Educação Básica, preocupação e cuidado que não aparecem quando se trata da questão da formação do professor universitário. Deste professor se espera apenas o pleno domínio da área científica e de saber da disciplina que irá ministrar e que esteja atualizado em relação às tecnologias e práticas de sua profissão.

Para Zabalza (2004) é preciso reconhecer a docência universitária como profissão e não apenas como uma atividade ocupacional, como esta tem sido comumente percebida. O professor universitário não apenas transmite saberes especializados, mas é responsável pela formação profissional, técnica e ética dos graduandos, portanto, deve reconhecer-se como educador. Segundo Masetto (2003), só muito recentemente os professores universitários começam a compreender que o magistério no ensino superior, assim como qualquer outra profissão, exige conhecimentos e habilidades específicas, e que no caso, esses conhecimentos e habilidades são adquiridos no campo da Pedagogia.

A reflexão que trazemos sobre o trabalho docente no ensino superior considera as principais características da docência, sua complexidade e sua importante função social de formação para o trabalho e para a vida cidadã. A realização deste trabalho exige, além dos conhecimentos específicos da área

científica com a qual o professor trabalha, sólida formação teórico-pedagógica, pois a aula é o momento-chave do trabalho do professor universitário. É preciso combater, com uma docência da melhor qualidade que se materializa no momento da aula, a já disseminada idéia sobre o trabalho do professor, muito presente no imaginário social, de que não é necessário possuir conhecimentos e habilidades pedagógicas para ser professor no ensino superior.

As condições objetivas de realização do trabalho docente são marcadas por determinações históricas que expressam a realidade econômica, social e política que, através do Estado e das políticas públicas de educação, buscaram responder mais às demandas dos setores produtivos do que às demandas sociais.

O movimento de superação do estado atual em que se encontra o professor das universidades públicas, nesta perspectiva, passa pelo reconhecimento crítico das atuais condições de trabalho no ensino superior, ponto de partida para pensarmos as possibilidades de transformação desta realidade.

As condições objetivas se tornam condições subjetivas, pois são as características do trabalho humano, conforme Marx (1983) que constituem as características da consciência humana. No entanto, o reconhecimento da historicidade, da totalidade e das contradições do trabalho docente não são suficientes para que esta se constitua numa atividade consciente de transformação, numa práxis.

O trabalho docente necessita ser entendido como *trabalho humano em geral*, o desvelamento das condições históricas de produção é, também, o desvelamento das condições históricas do trabalho do professor: trabalho produtivo e improdutivo, trabalho intelectual e manual, trabalho material e não material. A educação e o trabalho docente não se objetivam completamente, pois é impossível dar à ideia de “formação” o mesmo sentido que se dá à ideia de “produto”. Esta contradição acaba gerando outra: a educação e o trabalho docente nunca são completamente objetivados, mas, como vimos, tendem a ser produzidos e controlados como se fossem mercadoria, o que diminui o grau de autonomia do professor e conseqüentemente afeta as condições de realização do trabalho, pois a docência universitária tem na autonomia uma de suas principais características.

A perda da autonomia sobre o próprio processo de trabalho implica na desqualificação das atividades docentes, pois estas obedecem à lógica da ação

racionalizadora do capital para o trabalho humano em geral e, como consequência, não é o professor quem planeja e controla seu trabalho, mas outras pessoas e outras instâncias, que tentam conformar técnica e burocraticamente todas as ações e atividades docentes. Basta nos lembrarmos dos editais e planilhas que temos preenchido nos últimos anos quando pretendemos conseguir algum tipo de subsídio para nossas pesquisas, produções científicas, publicações e apresentações de trabalho em eventos.

A não realização das funções de concepção, planejamento e controle sobre seu próprio trabalho, não é nada menos do que o processo de alienação e proletarização do trabalho, tese há muito discutida e pesquisada e que tem ajudado a compreender a dinâmica da docência universitária na contemporaneidade. O efeito mais perverso da proletarização é que o professor se encontra impedido do pleno uso das potencialidades da autonomia, submetendo o processo pedagógico a um processo de alienação.

Retoma-se hoje a discussão em torno da proletarização dos profissionais do magistério. Esta tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, foi retomada pelo agravamento da sensação de mal-estar entre os professores e pela intensificação de protestos dos trabalhadores em educação. Deste modo, a tese da existência de um processo de proletarização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; 2) massificação e desqualificação do trabalho docente (RÊSES, 2008, p. 21).

A alienação faz a cisão entre o ser humano (a essência humana) e a existência humana, isto é, rompem-se as possibilidades de existência humana e de vida do indivíduo, dadas as relações de dominação e controle do capital sobre as diversas atividades em nossa sociedade. Os professores são impedidos de apropriarem-se das objetivações produzidas socialmente, e o seu trabalho tende a ser alienado e proletarizado. O sentido do trabalho passa a ser apenas o de garantir a sobrevivência, o que não corresponde ao significado social da atividade docente construída historicamente. No limite, o professor tem comprometida sua função mediadora entre o aluno e o conhecimento no momento da aula.

A superação destas condições pode se dar no esforço coletivo dos professores no sentido de se restabelecer o vínculo entre o significado social e histórico do trabalho docente e os objetivos da docência universitária, que não é apenas preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas para a vida produtiva, consciente, verdadeiramente cidadã. Alcançar este entendimento

consciente do que seja o trabalho docente na universidade talvez seja o primeiro passo na direção da realização de uma prática pedagógica universitária crítica, ou melhor, uma práxis universitária.

Temos claro que as mudanças nas formas como o professor pensa e realiza seu trabalho não decorrem apenas de mudanças conceituais e teóricas, mas estas são as bases sobre as quais um outro tipo de pensamento e de prática poderão ser construídos. Ter o pleno domínio do conteúdo da(s) disciplina(s) que ministra não é suficiente para a realização de uma prática pedagógica universitária de qualidade. Por outro lado, a docência universitária não se resume à aplicação de técnicas e recursos didáticos, com ênfase para as tecnologias nos dias atuais. Articular o conhecimento científico e didático ao conhecimento dos processos de aprendizagem e este conjunto às concepções mais amplas e críticas de sociedade, homem e conhecimento em cada aula – esse é o desafio que a perspectiva histórico-crítica nos coloca para a docência universitária.

A concepção de educação do professor universitário fundamenta invariavelmente a forma como este exerce e entende a docência, ou seja, como ele ensina pode garantir a si mesmo e aos alunos acesso ao que não consta nos discursos da produtividade e do produtivismo. Resgata-se, assim, a certeza de que o professor contribui para a apropriação de sistemas de referência, de um saber elaborado que permite ampliar as oportunidades dele próprio e de seus alunos de se objetivarem em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo do seu trabalho, mas também produzindo necessidades de outro tipo, considerando o desenvolvimento potencial de todos os que participam de uma aula, professor e alunos (VIGOTSKY, 1991).

A interiorização dos conhecimentos é realizada por cada aluno, cada indivíduo particular, mas antes de se tornar pensamento individual, o conhecimento trabalhado na aula é social, é comunicação compartilhada entre o professor, os alunos, os textos... O conhecimento é apropriado em sua materialidade quando se expressa articulado e mediado por uma visão de mundo socialmente construída.

A orientação histórico-crítica do conteúdo numa determinada aula pode levar os alunos a apreender a historicidade da realidade social e, talvez, seja possível se pensar em processos reais de transformação da sociedade, bem

como do trabalho do professor universitário e dos modos como este dá sentido às suas atividades. Os significados e sentidos do trabalho docente são sociais e como tais, passíveis de transformação, de aprimoramento. Há uma forte articulação entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho, como já dissemos anteriormente. Estas são apreendidas no processo de formação do professor e abrangem a compreensão dos fins do ensino, das possibilidades históricas da formação teórica, do contexto sócio-político e cultural e das condições reais de realização do trabalho educativo.

A consciência histórico-crítica do trabalho docente no ensino superior se faz tanto na apropriação do conhecimento já produzido quanto no processo de produção de novos conhecimentos. A atividade docente é este processo de apropriação/produção de conhecimentos, onde é possível ao professor tornar-se capaz da compreensão da realidade histórica e social.

Uma visão histórico-crítica dos modos de produção do ensino e da aprendizagem na universidade pode levar o professor a estabelecer novas relações com o conhecimento, tanto na pesquisa quanto no ensino. Reiteramos a necessidade de uma formação para a docência universitária, para que se constituam no professor, condições subjetivas para o exercício da autonomia inerente ao trabalho docente.

Finalmente, é preciso esclarecer que uma formação de alta qualidade seja na Educação Básica, seja no ensino superior ou na pós-graduação exige investimentos políticos e financeiros de grande porte para melhorar as atuais condições de formação inicial e continuada e de trabalho dos professores.

Uma síntese histórico-crítica, e por isso mesmo, não conclusiva

“[...] as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”

Marx e Engels (1979).

Problematizar as tensões que hoje vive o professor da universidade pública, passa pela compreensão de que o atual estado do trabalho e do trabalhador docente tem como pressuposto a compreensão da educação como mercadoria, ou como afirmam Rodrigues e Trein (2011, p.128), “[...]os professores passam a sentir o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria”. O capital está, de maneira bastante eficaz, alterando o valor e a

função sociais do trabalho do professor e do conhecimento que este ensina e produz, subordinando tanto o trabalho quanto o professor, de forma reificada, à lógica do capital.

O professor vive as contradições históricas do trabalho humano numa sociedade que tem na produção de mercadorias seus meios e fins. Embora muitas vezes os professores não tenham essa percepção da realidade social, esta os oprime concretamente: sob as atuais circunstâncias, o professor da universidade pública não se realiza, adoece ao ver seu trabalho desqualificado, controlado, avaliado. Muitas vezes acaba aderindo às mesmas pressões que o oprimem, ajudando a construir o atual estado da profissão docente, distanciando-se cada vez mais do trabalho coletivo e de uma posição mais ativa e crítica, tornando-se prisioneiro do próprio trabalho.

Dizemos prisioneiro porque a ordem das coisas parece gerar ideias e ideais que governam e impelem por si mesmas o professor a trabalhar numa direção em que não acredita. Transformados em proletários da educação nas relações de produção, em produtores de um conhecimento-mercadoria, não é difícil percebermos que circula entre eles “[...] profunda insatisfação [...] desesperança e adoecimento” (RODRIGUES e TREIN, 2011, p.129).

Marx (1983) encerra o primeiro capítulo de *O Capital* com *O fetichismo da mercadoria*: seu segredo, diz, é que o fetichismo confere uma aparente autonomia aos produtos do trabalho, eles aparecem totalmente desvinculados e independentes de quem os produz. As mercadorias, ao invés de criaturas, aparecem como criadoras de um mundo de riquezas, são fetichizadas, ao passo que os homens (especialmente os trabalhadores) são coisificados, se reduzem a elementos de uma cadeia que parece funcionar por si mesma; são diminuídos a instrumentos de produzir valor. O fetichismo não é uma ilusão criada pela mente, mas uma representação que surge do movimento concreto das relações alienadas.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho [...] Relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar um símile, temos de recorrer à região nebulosa da crença. Aí, os produtos do cére-

bro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que acontece com os produtos da mão humana no mundo das mercadorias. Chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias (MARX, 1983, p. 81).

O mal-estar vivido pelos professores, como observa Barnet na epígrafe deste artigo, pode estar representando, neste momento histórico, uma “[...] rejeição às reivindicações mais amplas ou alternativas sobre a própria identidade acadêmica”. (2005, p. 138). Por meio de uma perspectiva histórico-crítica, o professor pode superar os quatro níveis de alienação descritos por Marx (1964) nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*: primeiro, ninguém é detentor do produto (saber crítico-refletido-apreendido), a não ser de forma superficial, a-crítica; ninguém é detentor do processo ensino-aprendizagem, ou a origem e a historicidade do saber elaborado seria alijado do processo; e por último, os indivíduos não têm conhecimento uns dos outros, assim como não tem conhecimento de si mesmos, pois suas mentes foram ideologizadas, afinal a sociedade capitalista reforça a exacerbação do individualismo e do hedonismo.

Acreditamos que o desafio de hoje para a docência universitária seja construir coletivamente e solidamente esse entendimento para irmos em direção a uma práxis que nos emancipe e se reflita nas relações sociais mais amplas por meio de nossos alunos.

Sem esta consciência sobre as relações entre sociedade, trabalho, universidade e docência universitária, dificilmente os professores da universidade pública poderão retornar a si mesmos, plenos do sentido histórico e transformador do seu fazer, que necessita também da mediação e da interlocução com os outros. Acreditamos que este pode ser um caminho para a concretização dos objetivos do ensino na universidade: desejamos ver, por meio do nosso trabalho, os conhecimentos que ensinamos e produzimos refletidos numa sociedade emancipada.

Finalizando, convém ressaltar que o mal-estar que tem assolado a academia é explicitado por Rodrigues e Trein (2011, p.130-1) como resultado de dois movimentos inconciliáveis:

De um lado o professor convive com o desejo de produzir um conhecimento vivo, consistente e transformador da realidade, um conhecimento que necessariamente seria revelador das relações estabelecidas e, portanto, transformador e até mesmo subversivo. De outro lado, a busca pelo reconhecimento da socieda-

de (burguesa), e da comunidade científica, inclusive o das entidades estatais de fomento à pesquisa, conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformadas às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica.

Os autores indicam que o professor que aspira e procura criar o novo, produzir contra o estabelecido, resgatar o valor socialmente útil e transformador de seu trabalho, buscando superar o valor de troca material e simbólica que tem caracterizado o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico.

Explicita-se aqui a dialética do pensamento: a possibilidade dos professores terem a práxis (ação-reflexão-ação) como referencial para superarem as circunstâncias alienantes nas quais estão envolvidos. Entender e superar o mal-estar, e conseqüentemente, a atual crise de esperança que tem caracterizado o trabalho não só dos professores do ensino superior, mas também os da Educação Básica, para Marx (1979, p. 17), passa pelo entendimento de que até o presente momento “[...] os homens fizeram falsas representações sobre si mesmos;”, logo sobre o que são e sobre o que podem ser.

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre determinadas características contemporâneas da docência universitária que tem impactado o trabalho docente, como o produtivismo acadêmico e o mal-estar docente. Baseando-nos no materialismo histórico-dialético, buscamos apontar que a compreensão do trabalho docente no contexto do trabalho humano em geral, bem como a consciência das transformações históricas e políticas do ensino superior e das contradições do modo de produção capitalista, podem contribuir para uma ressignificação das funções sociais da pesquisa e do ensino na universidade.

Palavras-chave: Trabalho docente. Docência universitária. Ensino superior.

ABSTRACT: This article presents a reflection on certain features of the contemporary university teaching that has impacted on the teacher's work, as the academic productivity and the malaise teaching. Based on the historical and dialectical materialism, we tried to show that the understanding of teaching in the context of human general labor, also the consciousness of historical and policy transformations on higher education as well as the contradictions of the capitalist mode of production can contribute to a redefinition of the social functions of research and university teaching.

Keywords: Teacher's work. University teaching. Higher education.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. **A prática pedagógica junto a alunos adolescentes:** as contribuições da psicologia. 1999, 150f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia Educacional), Universidade Estadual de Campinas.

ANASTASIOU, Léa das Graças C e. PIMENTA, Selma Garrido e Do ensinar a ensinar. In: ANASTASIOU, L. das G. e PIMENTA, S. G. **Docência na Universidade.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANASTASIOU, L. das G. Desafios da Docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino da graduação, 2009. In CUNHA, M. I.; SOARES, S. R. (orgs). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas.** Feira Santana: UEFS Editora, 2009.151-168/ 17p.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005. (Parte 1 e 2 – p. 11/116).

CATTANI, A. D. **Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa.** Sociologias, n.18, p. 74-99, 2007

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.** 2003, no. 24 pp. 5-15.

CODO W.; GAZZOTTI A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação, Carinho e Trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. **Educação, carinho e trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, L. A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr./ 2003.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** 5 ed. São Paulo: Brasília: Niterói: Cortez/CLACSO/EDUFF, 2005.

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FONSECA, M. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 24, n. 1, p.37-69, 1998.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol. 12, n.º 2, pp. 27-32, abr.-jun., 1998.

LIMA, K. R. de S. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCIBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

MANCIBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 88, número especial, p. 845-866, out. 2004.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã.** 2 ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. Manuscritos Econômicos e Filosóficos In: FROMM, E. (Org.). **Conceito marxista do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____. **O capital.** In: Karl Marx, Coleção os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1983. p. 70-78.

MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal, PP. 7-25, 2001.

RÊSES, E. da S. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. **Tese** de doutorado. Brasília, UnB, 2008.

RODRIGUES, J.; TREIN, E. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**, ano XX n. 47, fev, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar... **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 12, n. 20, p. 273-293, jul./dez. 2009.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior**. Velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, jan/abr. 2005.

_____. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 105, p.991-1.022, set./dez. 2008.

SILVA JUNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.29, p.5-27, ago. 2005.

SOUZA, R. C. R. de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: Galvão, Afonso e Santos Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação: Tendências e desafios de um campo em movimento**. **Coletânea do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPEd Centro-Oeste**, Taguatinga, DF, 2008.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

VIGOTSKY, L. S. A **Formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. **O ensino universitário**. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em junho de 2011

Aprovado em agosto de 2011

Desdobramentos Locais da Política Nacional de Promoção da Qualidade do Ensino Fundamental

Local Impacts of the National Policy for the Promotion of the Quality of Fundamental Education

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
E-mail: dircenei@terra.com.br

Nataly Gomes Ovando

Mestre em educação pela Universidade Federal da Grande Dourados

No Brasil, o governo da educação escolar básica é uma tarefa federativa, ou seja, responsabilidade conjunta dos entes federados União, Distrito Federal, estados e municípios. À instância político-administrativa nacional (governo na esfera da União) ficaram reservadas incumbências de coordenar a política educacional, exercer função distributiva, supletiva, equalizadora no financiamento e de prestação de apoio técnico aos entes subnacionais. A estes entes couberam as tarefas de prestação educacional direta, organização, manutenção e gestão de redes escolares ou sistemas de ensino, com autonomia e mediante colaboração federativa, priorizando a prestação do ensino fundamental.

Embora a normativa de alcance geral (constitucional, complementar, ordinária e regulamentar) aprimore continuamente os princípios e meios para a consecução conjunta da prestação e do governo da educação escolar básica e sejam encaminhadas políticas nacionais, a ação federada segue condicionada pela complexidade da realidade, das relações federativas e do próprio "sistema" educacional.

Sendo assim, é possível que os desdobramentos subnacionais de normas e políticas nacionais sejam múltiplos, multifacetados e heterogêneos. Isso dificulta a aspirada convergência de esforços dos entes federados na tarefa de democratizar a educação escolar básica, conjugando efetivamente autonomia

municipal e colaboração federativa. Entendemos que a busca de avanços nesse sentido pode se beneficiar de estudos que revelem o que efetivamente vem ocorrendo nos âmbitos subnacionais.

Neste estudo, focamos iniciativas locais de avaliação e monitoramento em face da política nacional de indução e monitoramento da qualidade do ensino fundamental, que segue instrumentada por avaliações externas e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Entendemos que o uso cada vez mais amplo desses instrumentos na política nacional coloca o desafio de conhecermos o que vem se configurando nas dinâmicas locais.

O nosso objetivo neste estudo foi o de analisar desdobramentos da referida política nacional e suas principais ferramentas numa específica rede escolar municipal (Campo Grande, MS), no período 2000-2010, com especial atenção ao exercício da autonomia municipal e à feição da colaboração federativa.

O trabalho, porém, se limita a um recorte da pesquisa “Bons Resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”¹ feito para focar a rede escolar municipal de Campo Grande (CG), capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Este município é o mais populoso e desenvolvido entre os 78 que compõem o estado, sendo que este está entre as unidades federativas de escasso poder decisório nos processos de produção de normas e de políticas educacionais.

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos por meio de documentos e de consulta a bases de dados estatísticos oficiais, bem como de entrevistas semi-estruturadas a gestores da educação municipal, sendo submetidos a técnicas de análise documental, de conteúdo e da estatística descritiva. No processo, nos apoiamos em aportes conceituais do campo das ciências políticas e buscamos dialogar com a literatura educacional de análise de políticas públicas.

1. Estudo financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES/INEP, coordenado por Romualdo Portela de Oliveira e Sandra Maria Zákia Lian Sousa (USP), do qual participaram equipes compostas de docentes e discentes da USP, UFGD e UECE. Realizado nos anos de 2009 e 2010, o estudo abarcou 30 redes escolares municipais, com pelo menos mil alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (até 4ª série/ 5º ano), nos estados de São Paulo, Ceará e Mato Grosso do Sul. Em cada estado foram observadas as cinco redes que registraram as mais elevadas pontuações no Ideb de 2007 e as cinco que obtiveram as maiores variações positivas do Índice de 2005 para 2007. No estado de São Paulo foram observadas mais 10 redes com matrículas de pelo menos 5.000 alunos. A pesquisa buscou saber quais políticas municipais teriam contribuído para os bons resultados do Ideb, numa abordagem quantitativo-qualitativa.

O texto traz inicialmente considerações acerca de condicionantes institucionais da prestação e do governo da educação escolar, a seguir trata das ênfases da política nacional para qualificar a educação escolar básica e, por fim, descreve e analisa seus desdobramentos locais.

Condicionantes institucionais

A prestação e o governo da educação escolar no Brasil são atravessados por diversas problemáticas muitas das quais associadas às complexas relações federativas estabelecidas no país em face de sua grande extensão, diversidade e desigualdades. Sendo assim, até mesmo a tarefa prioritária de prestação do ensino fundamental (obrigatório para a população de 6 a 14 anos) não prescinde de esforços amplos e múltiplos, coordenados e convergentes dos entes federativos.

Para tanto, são fundamentais mecanismos estabelecidos na Carta Constitucional de 1988 que visam à *autonomia* dos entes federados num contexto de *colaboração* entre si, ambas fundadas na vigência do Estado de direito democrático e republicano, bem como na assunção do federalismo como cláusula constitucional pétrea. O fundamento dessa formulação está no pacto nacional de unidade na diversidade, em razão do qual se torna ilegítima a unilateralidade nos processos de escolhas, decisões e ações dos governos (nacional ou subnacionais).

Lembramos que a prestação e o governo da educação escolar básica, historicamente deixados a cargo dos estados e municípios, foram reordenados no texto da Carta de 1988 e Emendas subsequentes (de n. 14/1996, n. 53/2006 e n. 59/2009), tendo-se acentuada a urgência do acesso a uma escolarização de qualidade prestada e governada em regime de colaboração.

Foco de preocupações associadas a velhas e novas demandas sociais o acesso universal e a melhoria da educação escolar requerem a superação de déficits e problemas acentuados pelo processo de intensificação das transformações contemporâneas. Tanto urgências nacionais como pressões econômicas e políticas externas, intensificadas nas últimas décadas, exigem que as políticas públicas façam a ultrapassagem da mera garantia de igualdade de oportunidades educacionais e propiciem educação escolar de qualidade como direito público fundamental.

Embora sejam expressivos os avanços educacionais nas duas últimas décadas, o país ainda se defronta com a premência de equacionar a prestação da educação escolar como uma das muitas faces da sua histórica dívida social. Tanto é que, na prestação do ensino fundamental, onde o país mais avançou, ainda não estão acordados, nacionalmente, os parâmetros de sua congruência social e nem mesmo a indissociação de quantidade e qualidade tem sido assumida como critério de concepção, efetivação e avaliação das políticas nacional e subnacionais. Não menos problemático tem sido o governo desse ensino na esteira das tentativas (geralmente intermitentes) de acionamento dos mecanismos para conjugação, na prática, da autonomia de cada ente federado com a colaboração federativa, consoante à fórmula constitucionalmente estabelecida a que nos referimos acima.

A materialização da referida fórmula tem se mostrado tarefa muito difícil, uma vez que o ‘imperativo desejável’ conflita, na realidade, com inúmeros obstáculos econômicos, políticos, culturais, administrativos, técnicos, entre outros. Essa situação — obviamente não homogênea no país — enseja a concepção de arranjos estratégicos que sofrem constantes reparos nos/pelos jogos das relações intergovernamentais.

Os partícipes dos jogos federativos se defrontam com históricas reservas de poder ao centro (governo nacional) — não sem apoios ou lutas de unidades subnacionais econômica e politicamente mais poderosas — de modo que os *arranjos estratégicos* apenas retocam a centralização governamental sob o pretexto de colaboração da União com os demais entes federados. A coordenação nacional (pela União) transmuta-se em unilateralidade de poder decisório em itens específicos da agenda pública para a educação escolar básica.

Cabe aqui lembrar, com Abrúcio (2006) e Costa (2010) que o federalismo praticado no país tem se apresentado como via de solução e, ao mesmo tempo, fator complicador da ação estatal no país. Isso, a nosso ver, tem condicionado as políticas nacionais para a educação escolar que, entre outras coisas, induziram a municipalização do ensino fundamental, centralizaram a formulação das políticas nacionais, ampliaram a regulação pelo governo nacional na esfera normativa, do planejamento, da avaliação e do monitoramento educacionais.

Na leitura de Cury (2010, p. 1091 e 1097) o atual governo “[...] tem tido uma presença mais efetiva na modelação dos sistemas de ensino, ensejando

um papel mais ativo do governo da União”, “[...] buscando a explicitação do regime de colaboração”. Entendemos que as ações do governo nacional já nos permitem caracterizar a modelação dos sistemas, o papel mais ativo da União e o sentido da colaboração federativa.

A nossa leitura é a de que a atuação do governo nacional tem crescentemente afetado a autonomia dos entes federados, na medida em que a sua ação modeladora e papel mais ativo dão um sentido centralizador à colaboração federativa. Os entes subnacionais têm sido instados a colaborar mediante adesão a uma política educacional formulada centralizadamente, num processo no qual o governo nacional substituiu a sua tarefa de coordenação federativa pela de comando. Acrescenta-se a cada vez mais bem instrumentada regulação remota, por meio de avaliações e monitoramento pelo governo nacional.

Um exemplo claro foi o Decreto n. 6.094/2007 (Brasil, 2007) que fixou unilateral e centralizadamente diretrizes e ferramentas da política de promoção da qualidade da educação básica, condicionando a suplência financeira e o apoio técnico da União à sujeição dos entes subnacionais a uma adesão irrestrita às decisões e regulação do governo nacional.

Autorizada pela sua função coordenadora da política educacional do país, a União, por meio do governo nacional, tem feito escolhas e encaminhamentos cujos impactos e desdobramentos subnacionais podem ser os mais diversos. Isso porque o padrão centralizador tangencia os problemas de desigualdades sócio-econômicas e políticas, os desafios da diversidade (campo, cidade, etnia, fronteira, imigrantes, deficientes), bem como as limitações materiais, humanas, organizacionais, técnicas, tecnológicas, em que pesem iniciativas relativas ao direito à diferença.

Parece-nos que o acima apontado problematiza o modelo constitucionalmente definido no qual, nas palavras de Cury (2008, p. 1201), “[...] as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal”.

Consideramos, com Costa (2010), que o país precisa criar uma estrutura de coordenação complexa que, entre outras coisas, possa contribuir para a redução do nível de isolamento e fragmentação das redes municipais. Para isso,

cabe ao governo nacional atuação mais robusta na esfera do financiamento educacional, conforme sugerem os estudos de Castro (2007) e Pinto (2009), porém sem restringir o desenvolvimento de autonomias na esfera político-administrativa.

Políticas nacionais

A tarefa de prestar e governar a educação escolar básica no país se defronta com o imperativo de se fazer avanços rápidos e congruentes num contexto em que tempo e recursos são escassos em face das necessidades da ampliação e qualificação dessa escolarização. Nesse sentido, as ênfases e ferramentas da política nacional ganham novas conformações, importando-nos neste estudo as que dizem respeito ao ensino fundamental, do que passamos a tratar.

Ênfases

Cabe lembrar rapidamente que, sob o regime militar autoritário (1964-1984), o país ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, reorganizou a estrutura do ensino obrigatório e incorporou novos contingentes da população ao processo de escolarização básica, impulsionando o estabelecimento de um novo patamar quantitativo-qualitativo da educação básica. Como bem ressaltou Beisiegel (2005), populações jamais atendidas adentraram a escola, tendo oportunidades educacionais inéditas o que, para elas e para a sociedade, representou ganhos educacionais importantes. Todavia, conforme ponderou o mesmo autor, a escola popularizou-se sem, no entanto, democratizar o ensino, na medida em que não gerou a qualidade socialmente necessária demandada pela sua nova realidade, qual seja: a de não mais ser uma escola das elites.

A redemocratização da sociedade brasileira na década dos 1980 propiciou o debate amplo a respeito dessa situação, bem como lutas sociais na disputa pela democratização da educação escolar comprometida com transformações sociais, de um lado, e pela produção da eficiência da escola pública, por outro lado.

Na primeira vertente, propostas pedagógicas de estados e municípios sob governos progressistas constituíram-se em experiências comprometidas com a geração de nova qualidade na escolarização via democratização do acesso, da

escola e do conhecimento. Essas iniciativas introduziram formas de organização ciclada do ensino, mecanismos de gestão democrática, bem como redefinição de currículos e políticas de atendimento à infância. Com perspectiva semelhante, organizações e movimentos sociais fizeram a defesa da escola pública nos espaços públicos da Constituinte (1987-1988).

Na vertente da preocupação com a eficiência da educação escolar, estudos estatísticos e avaliativos, bem como experiências pioneiras em avaliação educacional alimentaram o debate sobre os resultados da escola, problematizando a evasão e a repetência escolar, a eficácia e qualidade do ensino (Freitas, 2007).

As disputas e lutas sociais dos anos 1970 e 1980 lograram avanços na Carta Constitucional de 1988 (Oliveira, 2005), na qual a educação foi declarada um direito fundamental e situada entre as políticas sociais. O ensino fundamental foi contemplado com o estatuto de “direito público subjetivo” (Duarte, 2004 e 2007) e a sua municipalização estimulada mediante disposições fiscais. Entre os princípios de oferta do ensino fixados pela Carta constou o padrão de qualidade.

A política educacional dos anos 1990 configurou-se entre o desdobramento do processo de regulamentação e de reforma do texto Constitucional de 1988, a assunção pelo país de compromissos com metas internacionais de educação para todos e a orientação do programa governamental de ajuste econômico de viés neoliberal. Nesse contexto, a política nacional priorizou os seguintes aspectos: (a) *acesso ao ensino fundamental*, com vistas a universalizá-lo para a faixa de 7 a 14 anos, através de campanhas de educação para todos e gestão do financiamento por meio de fundo contábil (FUNDEF); (b) *regularização do fluxo escolar* de forma a reduzir a distorção idade-série, por meio de estímulo à organização ciclada do ensino, à progressão continuada, às classes de aceleração de estudos, ao uso de expedientes de classificação e reclassificação, entre outros; (c) *regulação do currículo*, por meio de diretrizes e parâmetros nacionais, de fornecimento de livros didáticos avaliados pelo Mec e da realização de avaliações externas em larga escala da proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática; (d) *regulação de resultados* por meio de um complexo de medida-avaliação-informação (Freitas, 2007); (e) *estímulo à gestão gerencial*, destacadamente por meio de programas do Fundescola (Oliveira, S. 2010).

Em resumo, a preocupação com a qualidade associou os temas universalização do acesso ao ensino fundamental, regularização do fluxo escolar e aferição de resultados do ensino.

Na primeira década dos anos 2000, a política para a educação escolar básica acentuou a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino e da escola com ênfases sobre: a) a *ampliação da escolaridade obrigatória* primeiro para a faixa etária de 6 a 14 anos (Emenda Constitucional, n. 53/2006) e depois para a faixa de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional, n. 59/2006), o que foi possibilitada pela quase universalização do acesso para a população de 7 a 14 anos na primeira metade da década (Oliveira, 2007); b) a *melhoria das condições de atendimento educacional* mediante ajustes na política de fundos (FUNDEB), estabelecimento de política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, regulamentação do piso salarial nacional para esses profissionais, fixação de diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública; c) a *promoção de maior equidade* do atendimento educacional, mediante políticas de inclusão escolar; (d) a *indução da melhoria da qualidade da educação escolar básica*, aprimorando as ferramentas de medida-avaliação-informação instituídas na década dos 1990 e introduzindo novas ferramentas (Prova Brasil, Ideb, Provinha Brasil, Plano de Ações Articuladas - Par), com o que pode avançar a regulação remota por meio do monitoramento de metas educacionais; (e) a *adoção da gestão gerencial* por meio de práticas do governo nacional na relação com os governos subnacionais, de iniciativas de parcerias público-privadas, de indução dos sistemas ao referido modelo de gestão por meio do Ideb, do Par, de diretrizes e programas de iniciativa do governo nacional.

Para essas ênfases concorreram o já mencionado avanço na universalização do acesso ao ensino fundamental, o aumento das demandas por equidade do atendimento, as pressões sociais internas (empresariais, acadêmicas, corporativas), as informações trazidas pelas estatísticas e avaliações nacionais e pelos estudos comparativos internacionais, as pressões das metas fixadas em fóruns internacionais.

A construção dessas ênfases se deu até 2005 com um caráter pontual, uma vez que a política educacional nacional se ressentiu da escassez dos recursos financeiros para a área e das instabilidades político-administrativa do Mec. Esse quadro foi nitidamente alterado desde 2007, quando a política educacio-

nal adquiriu maior organicidade no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Todavia, isso não se deu como resultante de processos de colaboração federativa, de modo que a coordenação pela União se fez um ato centralizado de reordenação da atuação do próprio Mec e de sua maior aproximação a indicativos empresariais e internacionais para a educação escolar básica.

Nesse contexto, iniciativas no sentido da criação de um sistema nacional articulado de educação acoplaram mecanismos de gestão dos modelos gerenciais e democráticos, de modo que essa ambiguidade se estampou no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011 a 2020 (PNE), encaminhado ao Congresso Nacional em dezembro de 2010 (Brasil, 2010).

A política delineada pelo Mec desde 2007 continuou a acentuar a unilateralidade e a centralização na pretensão de suplantar o precário exercício da autonomia de grande parte dos entes subnacionais e, também, de por rédeas nos mais autônomos ou indisciplinados frente à centralização. No processo, o debate educacional em defesa de um sistema nacional de educação (Cury, 2008; Saviani, 2010) ganhou espaço na Conferência Nacional de Educação (2010), porém como componente do pragmatismo do governo nacional no equacionamento de disputas sociais em torno de projetos de educação para o país. Em desdobramento, a tramitação legislativa do projeto de lei do PNE recebeu grande número de emendas, reanimando disputas no processo ainda em curso.

Estratégia e instrumentos de indução da qualidade do ensino/escola

No contexto do PDE o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (PM), Decreto n. 6.094/2007, trouxe 28 diretrizes respeitantes a: foco na aprendizagem, alfabetização, desempenho em avaliações, combate à evasão e repetência, garantia de acesso e permanência de todos, formação inicial e continuada, plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, gestão participativa e conselhos de educação.

Foram ali instituídas duas ferramentas (o Ideb e o Par), que permitiriam ao governo nacional projetar e monitorar metas de melhoria da educação básica escolar, bem como condicionar/direcionar a sua assistência técnica, conforme antes mencionado.

A melhoria da qualidade da educação básica passou a ser induzida, aferida e monitorada com base nas metas fixadas no termo de adesão dos entes subnacionais ao Plano de Metas (diretrizes e ferramentas). Essa adesão foi condição requerida para que o ente federado recebesse apoio suplementar da União, programado nos moldes do Par.

Cabe lembrar que o Ideb é um indicador sintético que integra informações sobre desempenho e fluxo escolares que são obtidas por meio de avaliações (Prova Brasil e Saeb) e do Censo Escolar. Com ele o governo central materializou a nova ênfase da qualidade do ensino, estabelecendo parâmetros mínimos da sua progressão bianual e fixando o patamar a ser atingido pelo país até o ano 2021, qual seja, a média nacional 6,0. Esse 'padrão' de qualidade priorizado tem como base os resultados registrados até 2007 por países avançados, referenciando-se no Programa de avaliação internacional comparada (Pisa).

A idéia de qualidade restrita veiculada pelo Ideb denota a timidez da opção estratégica com que o país continua a enfrentar o desafio de democratizar a educação escolar. Todavia, com a Emenda Constitucional de n. 59, de 11 de novembro de 2009, o país estendeu mais uma vez a obrigatoriedade de ensino, desta feita para a faixa de 4 a 17 anos de idade. No projeto de lei do PNE 2011-2020, metas de avanços quantitativo-qualitativos de atendimento escolar foram propostas pelo Mec, cabendo destacar as que seguem.

A primeira meta do PNE estabelece a universalização do atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos até o ano de 2016 e para a população de até 3 anos de idade a de elevá-lo a 50%. A segunda meta é a de universalizar o atendimento da população de 6 anos no ensino fundamental de nove anos de duração, reconhecendo que isso ainda não se efetivou no país. A terceira meta estabelece a universalização até 2016 do atendimento escolar à população de 15 a 17, podendo ser no ensino fundamental, uma vez que fica para o ano de 2020 o alcance de 85% de matrícula da população dessa faixa etária no ensino médio.

Metas específicas contemplam os temas da inclusão escolar, alfabetização, atendimento em tempo integral, elevação da escolaridade média da população, educação profissional técnica de nível médio, acesso e melhoria da qualidade da educação superior, valorização do magistério e elevação do investimento em educação ao patamar de 7% do produto interno bruto do país.

Quanto a este último item, importa lembrar que em 1998 setores da sociedade organizada demandavam o mesmo patamar de investimento educacional em sua proposta de plano nacional de educação derrotada em 2001. O descompasso entre demanda e política educacional ficou patente na demora (mais de uma década) para se chegar ao patamar à época tido como necessário.

A sétima meta do PNE reafirma as médias nacionais bianuais projetadas para o Ideb até 2021. As estratégias para isso condicionam a assistência técnica e financeira do governo nacional aos governos subnacionais a melhorias da qualidade de ensino, da gestão educacional e da formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar. Basicamente o Mec busca institucionalizar em lei ordinária o que já pratica amparado em disposições regulamentares (Decretos e Portarias), legitimando a sua atuação unilateral e centralizada.

Em resumo, a política educacional brasileira configurada nos últimos vinte e dois anos concorreu para progressiva municipalização da prestação do ensino fundamental e da educação infantil. Por outro lado, foi marcada pela produção de meios que permitiram ao governo nacional operar uma regulação centralizada da educação básica, destacadamente na gestão do seu financiamento, na sua avaliação externa e no seu monitoramento.

A nosso ver, a configuração da regulação da educação básica em processo aponta para a reordenação de relações e práticas intergovernamentais. O suposto parece ser o de que a melhoria da qualidade da educação básica prestada pelos entes federativos subnacionais requer rearranjos institucionais, política e gestão estratégicas, assim como ferramentas que acentuem o poder regulador e indutor do governo nacional, a despeito da complexidade e heterogeneidade da realidade.

Desdobramentos locais

Nesta seção trazemos o que vem se configurando na esfera do ensino fundamental prestado pela rede escolar municipal de Campo Grande (CG), cujos resultados no Ideb 2005 e 2007 estão entre os mais elevados e, ao mesmo tempo, entre os que registraram maiores variações no conjunto da amostra da pesquisa anteriormente referida. Trabalhamos somente com as informações

referentes aos anos iniciais do ensino fundamental que têm sido considerados prioritários no enfrentamento do desafio da melhoria da qualidade.

Com a observação de apenas uma rede escolar não temos pretensão maior do que a de fazer um exercício limitado de análise da realidade, de modo a ilustrar o que, nos pareceu, ser tendência na amostra sul-mato-grossense do estudo exploratório “Bons resultados do Ideb”, cujos resultados ainda não estão publicados.

O município de CG ocupa uma área de 8.096 Km² com uma população de 787.204 habitantes (IBGE, Censo 2010), da qual 10.550 pessoas (1,34%) residem em área rural. As suas principais atividades econômicas são o comércio e serviços seguidos pela pecuária e indústria. O seu Produto Interno Bruto *per capita* de 2008 o situou na 15ª posição no ranking das capitais brasileiras, na 26ª posição no do estado de MS e na 1.084ª no do Brasil. O perfil social expresso pelo Índice de Desenvolvimento Humano do ano de 2000 situava o município em nível superior ao do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil (Tabela 1).

Tabela 1. Indicadores sociais e econômicos do município de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil

Abrangência	IDH 2000	PIB <i>per capita</i> 2008
		Valor (R\$ 1,00)
Campo Grande (CG)	0,814	14 001,93
Mato Grosso do Sul (MS)	0.778	14 188,41
Brasil (BR)	0.766	15 989,77

Legenda: IDH - Índices de Desenvolvimento Humano; PIB – produto interno bruto

Fontes: IBGE (2008) e PNUD (2000).

A gestão municipal iniciada no ano de 2009 em segundo mandato, segundo dados do Tribunal Regional Eleitoral, é liderada pelo PMDB numa composição partidária ampla constituída pelos partidos coligados PRB/PR/PDT/PP/PPS/PSDB/DEM/PV/PTN/PRP/PSC/PTdoB/PTC/PSDC/PRTB/PTB/PHS/PSB. O grande arco político torna, sem dúvida, complexa a administração municipal.

Na esfera da educação, a participação municipal de CG na prestação da educação infantil no período 2001 a 2007 foi a maior entre as dependências administrativas e registrou crescimento expressivo (Tabela 2).

Tabela 2. Matrícula na educação infantil no município de Campo Grande – 2001 a 2007

Redes	2001		2005		2007		% Variação 2001-2009	
	C	PE	C	PE	C	PE	C	PE
Estadual	1.336	2.034	1.471	2.350	296	140	-78	-93
Municipal	3.047	6.882	4.756	9.165	8.025	11.085	163	61
Privada	2.092	6.915	2.465	7.214	3.238	5.742	55	-17
Total	6.475	15.831	8.692	18.729	11.559	16.967	78	7

Legenda: C – Creche; PE – Pré-Escolar

Fonte: INEP/Censo Escolar e IBGE/Contagem da População de 2007

O crescimento do atendimento municipal em creche (população de 0 a 3 anos) no período de 2005 para 2009 foi expressivo (Tabela 3), porém o atendimento no pré-escolar registrou decréscimo de quase 23% no período. Para isso concorreram a extensão obrigatória do ensino fundamental para a população de 6 anos e, principalmente, a determinação judicial de que essa medida alcançasse também a população de 5 anos de idade.

Tabela 3. Matrícula inicial por etapa de ensino e crescimento, na rede municipal de Campo Grande, MS, no período de 2005 a 2009

Matrícula inicial								
2005			2009			Crescimento 2005-2009%		
EI		EF	EI		EF	EI		EF
creche	Pré-escola	Anos iniciais	creche	Pré-escola	Anos iniciais	creche	Pré-escola	Anos iniciais
4.756	9.165	38.386	11.680	7.078	41.951	145,5	-22,7	9,2

Legenda: EI – Educação Infantil; EF – Ensino Fundamental

Fonte: Censo Escolar, INEP

Está claro que, nessa rede, a melhoria do Ideb do 5º ano do ensino fundamental nos anos 2007 e 2009 não se deu com prejuízos na prestação da educação infantil. Observamos também que o cumprimento da medida judicial concorreu para o aumento de 10% nas matrículas do ensino fundamental. Este passou a contar com as primeiras escolas em tempo integral.

O fluxo escolar do ensino fundamental apresentou de 2005 para 2007 ganhos relativos nos indicadores abandono e aprovação, mas não no indicador reprovação, cuja variação no período foi de 10,2% (Tabela 4).

Tabela 4. Taxas de aprovação, reprovação, abandono escolar e distorção idade-série na 4ª série do ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande, MS (2005-2007)

Rendimento escolar	Campo Grande		Varição 2005-2007
	2005	2007	%
Taxa de aprovação	87,7	93,6	5,9
Taxa de reprovação	11,2	21,4	10,2
Taxa de abandono	1,1	0,5	-0,6
Taxa de distorção idade-série	21,4	-	-

Fonte: Edudata Brasil/INEP (2005) e Indicadores Demográficos e Educacionais /INEP(2007) e

O ensino fundamental municipal também melhorou o seu desempenho de 2005 para 2007 nas avaliações nacionais (Tabela 5). A média em Língua Portuguesa aumentou em 4,22 pontos e em Matemática em 19,96. Assim, seguiu a tendência nacional de ganhos mais expressivos neste último componente curricular.

Tabela 5. Resultado da Prova Brasil nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos anos de 2005 e 2007

4ª série /ensino fundamental Componentes curriculares			
Língua Portuguesa		Matemática	
2005	2007	2005	2007
191,28	195,50	194,91	214,06

Fonte: Indicadores demográficos e educacionais, INEP (2010).

O Ideb do 5º ano do ensino fundamental municipal (Tabela 6) ficou acima da média projetada para os anos 2007 e 2009, com variação no biênio 2005-2007 maior que o dobro da registrada pelo país. Embora a variação positiva tenha sido mínima de 2007 para 2009, o Ideb da rede municipal campo-grandense ficou sempre acima da média nacional.

Tabela 6. Ideb observado nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Campo Grande nos anos 2005, 2007, 2009, variação 2005-2007 e 2007-2009

Campo Grande	Anos iniciais Ensino fundamental			Variação%		
	2005	2007	2009	2005-2007	2007-2009	2005-2009
	4,2	5,1	5,2	0,9	0,1	1,0
	3,8	4,2	4,6	0,4	0,4	0,8

Fonte: MEC/INEP - Prova Brasil e Censo Escolar

Conforme visto, a evolução do Ideb da rede resulta de melhorias nos dois indicadores: aprovação e desempenho em avaliações nacionais.

Para promover melhoria da qualidade do ensino fundamental a rede municipal campo-grandense tem privilegiado o caminho da gestão focada na aprendizagem aferida pelo desempenho dos alunos, para o que atuou com prioridade em três itens: avaliação, monitoramento e formação de profissionais.

No eixo avaliação, percebemos que a ênfase da política nacional dos anos 1990 repercutiu na rede municipal que, desde 1999, mantém o “Programa Municipal de Avaliação de desempenho dos Alunos” (Promover). Essa avaliação, com metodologia censitária e foco no ensino fundamental, teria surgido para suprir informações sobre escolas, turmas, séries e turnos de atendimento que não eram oferecidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dada a sua concepção amostral (Campo Grande, 2007). Buscou ainda avançar ao incluir também a produção textual na avaliação e ao levantar dados para as séries/anos não abarcadas pelo Saeb.

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) realiza estudos dos resultados das aferições, tendo uma superintendência para dar o suporte institucional ao Programa. Os estudos geram um caderno, com informações de cada turma nos componentes avaliados, que é encaminhado às escolas a cada aferição. Os supervisores escolares são orientados a trabalhar junto com os professores na interpretação dos resultados e na definição e execução de ações, com vistas à obtenção de avanços.

Segundo documentos e declarações dos agentes ouvidos, a função precípua da avaliação municipal é a de *instrumentar a ação da escola* e também

propiciar a *regulação pela Semed* no entendimento de que, assim, cumpre a sua tarefa de coordenar e controlar o desempenho da sua rede escolar.

No ano de 2005, a Secretaria passou a utilizar recursos da Teoria de Resposta ao Item, buscando avançar na significação pedagógica dos resultados numéricos. Passou a contar com a assessoria do pesquisador José Francisco Soares na elaboração e análise dos itens da avaliação e com a assessoria de Pedro Demo no programa próprio de formação docente articulado à avaliação.

O Promover tem tido continuidade e conta com providências no sentido de aprimorá-lo e lhe atribuir consequências pedagógicas. Os gestores entrevistados julgam-no imprescindível para complementar as informações propiciadas pelo SAEB e mesmo a censitária Prova Brasil realizada desde 2005.

A Semed empenha-se na promoção de uma cultura de avaliação tanto no órgão como nas escolas e junto à comunidade. Os gestores afirmam que já se atingiu um bom nível de engajamento na avaliação da parte dos profissionais da escola e dos pais de alunos, de modo que ela opera como ferramenta política intra-rede, intra-escola e na relação com os pais dos alunos.

A rede também realiza *avaliação diagnóstica* que, diferentemente da avaliação externa, se dá no processo, não gerando nota ou média e tendo como objetivo informar/orientar a intervenção pedagógica e a formação continuada de professores. Ela é realizada semestralmente. Esta avaliação é desenvolvida pelo setor da Semed coordenador do ensino fundamental na rede, não tendo ficado claras as relações entre as iniciativas e setores do órgão encarregados de cada uma.

Uma vez que a rede escolar de CG participa regularmente das avaliações nacionais, a Semed conta com muitos dados da educação municipal não suficientemente analisados e interpretados, pois lhe faltam condições científicas, técnicas e operacionais. As avaliações (nacionais e municipais), os estudos de indicadores estatísticos e medidas de acompanhamento processual possibilitam o monitoramento do ensino pelo órgão. Para os gestores, isso tem permitido maior aproximação das equipes da Semed com as escolas e maior articulação entre os seus setores. Supervisores do órgão e da escola acompanham o cotidiano escolar, em especial o desempenho dos professores e alunos, mapeando a situação existente e encaminhando as informações aos setores competentes da escola e/ou da Secretaria, para providências cabíveis.

As escolas com baixo Ideb contam com monitoramento especial articulado com oficinas para diretores escolares, acompanhamento da coordenação pedagógica, discussão das ocorrências e discussão dos resultados da Prova Brasil.

O monitoramento do processo de alfabetização é realizado sistematicamente por equipe específica da Semed que formulou e coordena o uso da "Planilha de Acompanhamento da Aprendizagem". Esse instrumento permite a professores, escolas e Secretaria monitorarem bimestralmente o desenvolvimento dos alunos em linguagem oral, leitura, escrita e matemática.

A recepção e resposta escolar às iniciativas municipais ainda estão por ser investigadas. Mas, segundo informaram os gestores, as relativas à avaliação e ao monitoramento têm sido articuladas com ações de investimento na formação continuada dos profissionais da escola, mediante oferecimento de pós-graduação com ênfase em gestão educacional, organização do trabalho pedagógico, educação matemática, educação especial e avaliação educacional.

As formações para gestores e professores efetivos ocorreram por meio de cursos executados pela Semed e de pós-graduação oferecida em parceria com universidades públicas e privadas. Até o ano de 2009 haviam sido concluídos dez cursos de especialização, sendo que três estavam em andamento.

Fica claro que o foco das iniciativas municipais de formação é o desenvolvimento do profissional e a promoção da aprendizagem dos alunos, para o que a rede de CG investe em formação continuada. O suposto é o de que essa formação repercute positivamente no aprendizado dos alunos, uma vez que o papel do professor é tido como essencial para o sucesso do aluno.

O município de Campo Grande tem implementado na sua rede escolar a política de melhoria da qualidade do ensino obrigatório para o que tem exercido a sua autonomia na definição de caminho próprio, porém sob forte adesão às ênfases e ferramentas da política nacional para a educação escolar básica. Tanto que o suposto desta política é o de que o problema da qualidade pode ser equacionado melhorando-se a gestão escolar por meio da avaliação e do monitoramento e, também por meio da formação dos professores.

Suposto está que os avaliadores melhor avaliam do que os professores e, por isso, detectam melhor os problemas de desempenho dos alunos e melhor informam o seu saneamento, embora este fique a cargo de decisões e implementações escolares. Também suposto está que a pressão do monitoramento

porá em ação a todos (alunos, pais, professores, gestores escolares), na direção apontada pelos indicadores resultantes dos múltiplos exercícios métricos.

Também o acento dado à formação de professores indica a adesão municipal à ênfase que é dada a esta questão na política nacional, embora a opção de CG tenha sido delinear as suas próprias ações, alegando preocupação em articular a formação com a avaliação com perspectivas de mútua influência.

Constatamos que, em CG, a ação indutora do governo nacional foi mais efetiva com o Plano de Metas “Compromisso todos pela educação”, em especial com o Ideb. Essa ferramenta tem induzido ações locais com foco na melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar. Em decorrência, a concepção restrita de qualidade que ela privilegia tornou-se prioridade da política e gestão locais, pois, em que pese a autonomia municipal, a ação indutora e reguladora central ganha capilaridade em razão de condicionamentos financeiros, políticos e técnicos.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que o caminho trilhado pela rede municipal de CG, em linhas gerais, não diverge das ênfases, das características e da instrumentação da política nacional para a educação escolar básica. Desse modo, a ação municipal reproduz localmente as tendências de unilateralismo na tomada de decisão, de centralização da gestão e de crescente regulação externa da gestão e da ação escolar, reafirmando a lógica da prioridade à melhoria da gestão escolar/ensino.

A peculiaridade da atuação do governo municipal observado está no esforço que empreende, sistemática e continuamente há mais de uma década, de focar as necessidades locais de prestação e gestão do ensino fundamental, o que possivelmente explique a evolução dos indicadores oficiais da rede campo-grandense.

Para melhorar a rede e o seu ensino, o governo municipal se empenha na geração e manutenção de condições infraestruturais favoráveis de oferta do ensino fundamental. Empenha-se em realizar e articular avaliação, monitoramento e formação dos profissionais, tendo em vista avanços nos indicadores de rendimento e de desempenhos dos alunos do ensino fundamental em componentes curriculares avaliados, tanto pelo próprio município como, também,

pelas ferramentas nacionais. E, ao lado de medidas a miúdo e de médio prazo focadas no desempenho dos alunos e na melhoria das condições da prestação educacional, o governo municipal toma providências de longo prazo que visam e podem impactar positivamente a qualidade do ensino fundamental. Em especial empreende esforços de ampliação do atendimento à população de 0 a 3 anos (creche) e de prestação do ensino fundamental em tempo integral.

Se por um lado, o governo municipal faz adesão às iniciativas do governo nacional na forma de reprodução, adaptação, complementação, por outro lado, suas políticas próprias baseiam-se no suposto de que podem ser mais adequadas, suficientes e eficazes. Assim, a gestão municipal se dá ancorada na conjugação de iniciativas nacionais e municipais.

Nesse processo, o município não abre mão de exercer a sua autonomia, sendo a regulação pela Semed acentuada, sistemática, instituída, contínua e crescentemente instrumentada, de modo que a linha direta Mec e escola se torna desnecessária. Porém, enfatiza a lógica nacional de que a prestação e o governo da educação escolar serão qualificados por meio da melhoria da gestão escolar orientada pelos indicadores oficiais, em detrimento de políticas mais diretamente voltadas e articuladas intersetorialmente no município, para o enfrentamento de problemas estruturais da escolarização fundamental.

Em resumo, os esforços municipais convergem para que a política de melhoria da qualidade do ensino fundamental, definida pelo governo nacional, avance na direção projetada pelo Ideb, contribuindo, em parte, para o êxito das decisões unilaterais e centralizadas deste governo. E, por decorrência, concorrendo para restringir a própria autonomia municipal, de modo que o quadro sugere débil legitimidade democrático-republicana no governo gerado na relação nacional-municipal.

Resumo: Este trabalho situa-se na linha dos estudos que analisam a prestação e o governo da educação escolar básica no Brasil, com foco nos desdobramentos subnacionais das políticas nacionais. O seu objetivo é analisar desdobramentos da política nacional de promoção da melhoria da qualidade do ensino fundamental, por meio das ferramentas avaliação e monitoramento, numa específica rede escolar municipal (Campo Grande, MS), no período 2000-2010, com especial atenção ao exercício da autonomia municipal e à feição da colaboração federativa. Para isso, usamos metodologia qualitativa em diálogo com dados quantitativos, tomando como fontes entrevistas semi-estruturadas, documentos oficiais, dados estatísticos e informações oficiais online. Constatamos que a rede vem obtendo avanços nos indicadores oficiais e que o governo municipal, mesmo exercendo a sua autonomia para atender necessidades locais, adere à lógica priorizada

pelo governo nacional, contribuindo, desse modo, para a afirmação dos seus procedimentos unilaterais e centralizados e para restringir a própria autonomia.

Palavras-chave: política educacional; avaliação educacional; ensino fundamental.

Abstract: This work is situated in the line of studies analyzing the offer and management of fundamental school education in Brazil, with its focus on the subnational impacts of national policies. Its objective is to analyze the impacts of the national policy of the promotion of the improvement of the quality of fundamental education via evaluation and monitoring tools, in a specific municipal schooling network, i.e., Campo Grande, MS, during the period 2000 through 2010, with special attention to the exercise of municipal autonomy and the realization of federal collaboration. To this end use was made of qualitative methodology along mixed with quantitative data, based on semi-structured interviews, official documents, statistical data and online official information sources. It was found that the network has been obtaining advances in the official indicators and that the municipal government, even while exercising its autonomy towards attending local necessities, adheres to the logic prioritized by the national government, thus contributing to the affirmation of unilateral and centralized procedures and restricting its own autonomy.

Keywords: Educational policy; Educational evaluation; Fundamental education

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Para além da descentralização: os desafios da coordenação federativa no Brasil. In: FLEURY, Sônia. *Democracia, descentralização e desenvolvimento*: Brasil e Espanha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. cap. 2, p. 76-125.

BRASIL. Decreto 6.094/07 de 24 de abril de 2007, Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação. *Diário Oficial da União*. Brasília. DF. 25 abr. 2007.

_____. *Projeto de lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/. Acesso em: 17 dez 2010.

BEISEIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

CAMPO GRANDE. *Resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas da REME: uma nova leitura*. Campo Grande: UFMS. 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995-2005. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 857-876, out. 2007.

COSTA, V. M. F. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 729-748, jul-set. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v.18, n.2, p. 113-118, 2004.

_____. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100-Especial, p. 691-713, out. 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP).

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100-Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Sônia Maria Borges de. *O Programa Fundescola na política educacional sul-mato-grossense (1999-2006): fatores de sustentação e suas implicações*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 323-340, mai./ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul. /set. 2010.

Recebido em junho de 2011

Aprovado em agosto de 2011

Transfobias, lesbofobias e homofobias invisíveis: o que a escola tem com isso?

Invisible Transphobias, homophobias and lesbophobias: what school has to do with it?

William Siqueira Peres / UNESP – Assis/SP
Professor Doutor do Departamento de
Psicologia Clínica da Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
E-mail: pereswilliam@gmail.com

Pequeno panorama teórico conceitual

As imagens, discursos e significados atuais indicam modos de relações humanas e posições de sujeitos marcadas por transições, transposições e transversalidades que ao invés de situar-se como pós-moderna, talvez seja mais interessante apontá-las como trans-moderna, ou ainda, como trans-contemporânea, o que evidencia crises de paradigmas nas esferas pessoais, sociais, sexuais, raciais/cor, étnicas, geracionais, territoriais e de gênero, que em muito tem contribuído para uma confusão de discursos, valores e sentidos que até então foram construídos por modos de subjetivação normatizadora.

Quando falamos em subjetivação normatizadora estamos nos referindo a processos de lineamentos duros que participam da tessitura dos sujeitos, marcados por regimes de verdades que determinam os modos como as pessoas devem viver, relacionar, amar, falar, estabelecendo os padrões normativos que em uma perspectiva fabril e serializada as pessoas serão moldadas e constituídas como exército de manutenção e reprodução das ordens dadas pelas vias do biopoder.

O biopoder, segundo Michel Foucault (1988), diz respeito a uma mudança de paradigma a respeito dos modos de governar as pessoas e a si mesmo, uma transição do modo soberano de governo, quando diante de uma ameaça externa convoca uma guerra, impondo aos seus súditos a defesa do estado, exercendo direito indireto sobre suas vidas, podendo inclusive matá-lo diante de suas negativas de obediência e servidão.

A partir da idade clássica, os mecanismos de poder no ocidente passam por transformações. O poder que até então barrava e destruíra, passa a funcionar como um poder destinado a produzir forças: o direito de morte se desloca para um poder gerador de vida. Nesta nova metodologia de governar, Michel Foucault (1988:129) nos adverte que “o poder se situa e se exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população”, e seguindo essa lógica, atua também sobre os corpos, os sexos, as sexualidades, o gênero, desejos e práticas.

Surgem assim diversas tecnologias de controle e de regulação sobre os corpos e seus prazeres, que aliados às tecnologias de segurança reduzem as expressões humanas a um modelo prévio estabelecido por padrões de normalidade restrita à imagem do homem branco, mediano, produtivo, heterossexual, macho e viril, seguido em escala inferior de valor, a mulher branca, mediana, contida, heterossexual, fêmea, passiva e submissa.

Buscando clarificar a idéia de tecnologia e suas práticas conforme apontamos acima, Teresa de Lauretis (2000) a define como

[...] um conjunto de técnicas para maximizar a vida, desenvolvida e deslocada pela burguesia a partir do final do século XVIII com o propósito de assegurar sua sobrevivência como classe e a manutenção de sua hegemonia. Tais técnicas tratam a elaboração de discursos (classificações, medidas, valorações, etc.) em torno de quatro figuras ou objetos do conhecimento privilegiados: a sexualização da infância (*combate ao onanismo*), a regulação do corpo feminino (*medicalização do desejo*), o controle da procriação (*programas de esterilização*) e a psiquiatrização do comportamento sexual perverso (*práticas de cura e de redenção das sexualidades e gêneros dissidentes*). Estes discursos se efetivariam através da pedagogia, da medicina, da demografia e da economia, apoiando-se nas instituições do estado, concentrados especialmente sobre a família (LAURETIS, 2000:47).

Seguindo essa lógica, tais tecnologias estariam a serviço da manutenção e defesa do modelo heterossexual imposto como modelo único relacional e compulsório e de um regime de verdade que toma os sistemas de pensamentos formatados pelas lógicas binárias, universais e falocêntricas. Estes regimes de verdades também atuam junto ao sistema sensorial humano que atua nos modos de percepção, sensação, cognição e ação, regulando as sensibilidades e os processos desejantes. Essa manutenção e defesa do modelo heterossexual foi denominada por Adrienne Rich (1986) como “heterossexualidade obrigatória”, tomado aqui como uma linha de subjetivação, que segundo a autora, se sustenta devido

El supuesto de que 'la mayor parte de las mujeres son heterosexuales de forma innata' permanece como un obstáculo teórico y político para el feminismo. Continúa manteniéndose como un supuesto en parte porque la existencia lesbiana se ha escrito fuera de la historia o se la ha catalogado como enfermedad, en parte porque se la ha tratado como excepcional más que como intrínseca, en parte porque reconocer que, para las mujeres, la heterosexualidad puede no ser una 'preferencia' en absoluto sino algo que ha tenido que ser impuesto, gestionado, organizado, propagado y mantenido a la fuerza, es un paso inmenso a dar si te consideras heterosexual 'de forma innata' y libre (RICH, 1986:65).

Como efeitos dos modos de subjetivação normatizadores têm-se a emergência de indivíduos com identidades fixas, com papéis sexuais e de gênero bem definidos, com discursos ascéticos e moralistas que não suportam nada que defira de si mesmos, tornando-se policiais da ordem e dos bons costumes, sentindo-se muitas das vezes no direito de estigmatizar, discriminar, violentar, excluir e até mesmo matar as diferenças em suas expressões de dissidências à ordem normatiza e regulatória. Trata-se de estratégias usadas por alguns para sobrepor-se aos outros, e que de forma sutil constitui o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996) chamaram de "micro-facismos".

A disciplinarização dos corpos e a regulação de seus prazeres contam ainda com outra ferramenta do biopoder que se chama sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, que pode ser clarificado pelos estudos realizados entre outras por Gayle Rubin (1984) e Judith Butler (2003b).

Na leitura de Gayle Rubin (1986), inicialmente a autora define o sistema sexo/gênero como o "conjunto de medidas mediante o qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana e essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas" (RUBIN, 1993: 02).

Este sistema sexo/gênero apresentado por Gayle Rubin vem de encontro aos questionamentos sobre a tendência essencialista de naturalizar e igualar as relações de gêneros, assim como a própria sexualidade, como sendo da ordem reprodutiva e instintual. A autora nos adverte que esse sistema ainda é determinante nos modos de classificações usados sobre as expressões e práticas sexuais, propondo rompimento com essas abordagens, de modo a tomar as sexualidades e os gêneros como conseqüências das transformações sociais, pois "*sexo como o conhecemos – identidade de gênero, desejos e fantasias sexuais, conceitos de infância – é, em si mesmo, um produto social*" (RUBIN, 1993:05).

Para Judith Butler ao sistema sexo/gênero seriam agregados outras dimensões de regulação que caracterizariam o sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais e que seria regido por uma matriz heterossexual, entendida como "grãde de inteligibilidade cultural por meio dos quais corpos, gênero e desejos são naturalizados" (BUTLER, 2003b, 215-16).

De modo clarificador o sexo remeteria à ordem biológica de composição dos órgãos genitais internos e externos, enquanto o gênero diria respeito à "estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser" (BUTLERb, 2003:59), que por sua vez determinaria os modos desejantes e as práticas sexuais restritas ao universo heteronormativo.

Através dessa determinação imposta por esse sistema todo um conjunto de inteligibilidade se faz preciso para determinar padrões de corporalidades, figurações e discursos reconhecidos como verdadeiros e absolutos. Do contrário, não há reconhecimento de legitimidade enquanto marca do humano. Haverá que se ter reconhecimento e inteligibilidade diante das marcas de sexo, gênero, desejo e práticas sexuais.

Seguindo a reflexão dada por Judith Butler (2003b:38): "gêneros inteligíveis são aquele que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, práticas sexuais e desejos". Seguindo essa lógica qualquer expressão de dissidência dessas determinações,

são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituídos e a 'expressão' ou 'efeito' de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2003b:38).

Através do sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais uma pessoa ao nascer com sexo genital de macho, seu gênero será masculino, seu desejo será heterossexual e sua prática sexual ativa, caso nasça com sexo genital de fêmea, seu gênero será feminino, seu desejo heterossexual e sua prática sexual passiva; qualquer expressão sexual e/ou de gênero que escape a essas determinações não será reconhecida por esse sistema e será mantido na invisibilidade, como abjeto, e se acaso for percebido como existente dificilmente ganhará status de humano e ocupará o lugar de monstruosidade, massacrado por estigmas e discriminações, violências e exclusão.

A abjeção se incumbe da desapropriação de qualquer reconhecimento ou direito que um ser humano possa ter devido inexistir para a inteligibilidade lógica das compreensões normativas, ou seja, sem visibilidade não é reconhecido como sujeito, se não é sujeito não existe, logo, não pode ser tomado como ser de direitos. Situa as pessoas no interstício entre corpos que parece não ter importância devido a suas dissidências frente ao normativo, e corpos que importam enquanto marcadores das fronteiras da normalidade.

Para as leis, contratos e instituições disciplinares as pessoas abjetas e/ou dissidentes situadas na invisibilidade mantém uma ambiência institucional ilusória no qual o controle e a eficiência administrativa encobrem a realidade e se furta do compromisso de colocar em discussão questões difíceis de serem problematizadas e que deveriam ser enfrentadas pela escola, tais como o uso indevido de drogas, as ações de violências, as pessoas marginalizadas por classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, ou por ser LGBTTTI (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, transgênero, intersexo).

Em concomitância com os processos de subjetivação normatizadores, que fabricam indivíduos em série e em escala fabril, encontramos outros modos de subjetivação que favorece a emergência de sujeitos criativos, configurados por outras dimensões da vida que fluem por outras lógicas que ao invés de tomar a pessoa como indivíduo, como uma unidade acabada e totalizada, toma a pessoa como múltipla, diversa e descontínua como expressão da *diferença das diferenças*, em construção permanente.

Trata-se de pessoas que apresentam posições diferenciadas diante do caldo normativo e que ousam inventar outros possíveis, outras formas de existir, evidenciando que o ser humano é múltiplo, polifônico, diverso e habitado por um infinito leque de possibilidades que demarcam expressões sexuais e de gêneros nos seus mais diversos matizes de beleza, cores e brilhos. Estas seriam fabricadas por processos de subjetivação singularizadores e permitem que as pessoas possam ser variadas e descontínuas, sem perder o status de humano e de humanidade.

Essas dimensões que ora normatiza, ora singulariza possibilidades existenciais, abre precedentes para que a escola e seus operadores coloquem em análise a real função da educação acadêmica, de seu compromisso com a formação em cidadania, de respeito às diferenças e de defesa dos direitos se-

xuais e humanos; de construir um mundo melhor em que as pessoas possam respeitar e se solidarizar com a emergência de novas expressões sexuais e de gêneros que freqüentam ou que gostariam de freqüentar os bancos escolares.

Seguindo nesta perspectiva em que tantas questões se mostram urgentes para a escola — problematizar drogadição, DST/HIV/AIDS, violências, pobreza, miséria, estigmas, preconceitos, sejam nas esferas pessoais, sejam nas esferas sociais, políticas e/ou culturais — propomos colocar em análise a emergência da prática do *bullying*, em especial o *bullying* lésbo/homo/transfóbico, quer nas relações entre aluno/aluno, aluna/aluna, aluno/aluna, aluna/aluno quer nas relações entre operadores(as) educacionais/alunos(as), operadores(as) educacionais/operadores (as) educacionais.

No caso específico da comunidade escolar, a prática do *bullying* vem cada vez mais se tornando freqüente. Cléo Fante (2005:28-29) define o *bullying* como

Um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais (FANTE,2005:28-29).

De modo geral e ampliado quando falamos de *bullying* estamos falando de preconceito, discriminação e violência que podem ocorrer nas relações entre as pessoas, tanto dentro como fora dos muros escolares, produzidos por marcadores de classe, de raça/cor, de sexo, de gênero, de geração, de território, enfim, por estéticas que não coincidem com os modelos normativos centrados na imagem de homem, branco, burguês, heterossexual, macho e viril, que na maioria das vezes não reconhece as mulheres e nem os dissidentes LGBTTTI como sujeitos de desejo e de direitos, reificando e reproduzindo dentro das escolas as mesmas formas de exclusão que essas pessoas vivem em outros espaços sociais.

No caso específico de discriminações e exclusões voltadas para a população LGBTTTI, estaremos falando de *bullying* lésbo/homo/transfóbico; de especificidades de expressões sexuais e de gênero que nem sempre as escolas conseguem ter bom convívio, respeito e solidariedade, quer por seus operadores serem muito preconceituosos, quer por seus programas de ensino estar

comprometidos totalmente com as lógicas heteronormativas e falocêntricas, quer por sua perda de referencial da laicidade.

As práticas do *bullying* contra LGBTTTI tem sido executadas desde formas sutis, tais como piadinhas, risadinhas, comentários irônicos e depreciativos, recados em portas de banheiros, até atingir níveis de violação e violências, como perseguição, ridicularização, humilhação e intimidação pública, agressões físicas, isolamentos.

Essas práticas produzem vulnerabilidades sociais e psicológicas que Didier Eribon (2001) problematiza através do que ele chama “a experiência da injúria”, fornecendo-nos a ilustração:

[...] viado sujo, sapatão suja não são simples palavras emitidas casualmente. São agressões verbais que deixam marcas na consciência. São traumatismos mais ou menos violentos que se experimentam no instante, porém que se inscrevem na memória e no corpo (porque a timidez, o mal estar, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das conseqüências da injúria é moldar as relações com os demais e com o mundo. E portanto, perfilar a personalidade, a subjetividade, o ser mesmo do indivíduo (ERIBON, 2001:29).

A experiência da injúria de base lesbofóbica, transfóbica e homofóbica presente nas práticas do *bullying* atinge diretamente a consciência das pessoas vitimizadas, destruindo a crença em si mesma, na medida em que a intensidade que as atingem as transforma em abjetos, se enfraquecem e cedem à tormenta que os constituem como uma nova expressão existencial: os(as) sujeitos(as) do *bullying*.

A homofobia vem sendo definida por vários autores, a exemplo de Daniel Borrillo (2001), por Didier Eribon (2001), por Olga Viñuales (2002) como manifestação de repulsa, ódio e nojo de uma pessoa para os homossexuais. Por outro lado, John Boswell (apud Borrillo, 2001) problematiza que o termo homofobia encontra uma tradução mais adequada como “temor ao seu semelhante”, e por este motivo, prefere o uso do termo *homosexofobia*, a qual considera mais adequado.

Para Daniel Borrillo (2001), a homofobia teria duas dimensões: uma dimensão afetiva/emocional que manifesta repulsa aos homossexuais e uma dimensão cultural que rechaça a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Segundo esse autor essas dimensões (afetiva e cultural) clarificariam

a respeito de situações bastante comuns, em que algumas pessoas “toleram” conhecidos(as) e amigos(os) LGBTTTI, mas não concordam e/ou defendem políticas de igualdades de direitos.

Haveria um paralelo possível de associar a homofobia com o racismo, considerando que a prática do racismo efetua-se através do sentimento de superioridade do branco sobre o negro, enquanto na homofobia temos a expressão do sentimento de superioridade dos heterossexuais sobre os homossexuais, caracterizando o que podemos chamar de “sexismo”.

De modo concomitante, a homofobia também pode ocorrer entre os próprios homossexuais, dada a variação de estéticas e narrativas que compõem as homossexualidades, as diversas formas de expressar a homossexualidade, e que, quando associada a outra marca estigmatizante – classe, raça/cor, gênero, geração, estética, deficiência física e/ou sensorial, etc. – intensifica a experiência da exclusão.

A homofobia quando interiorizada (no armário), encarrega-se por produzir baixa auto-estima, sentimentos de insegurança, ansiedades, inibições intelectuais, afetivas e sexuais, dificuldades de socialização, fechamento em si mesmo, e em ultima conseqüência, tentativas de suicídio. A esse respeito nos aponta a mexicana Marina Castañeda:

A homofobia interiorizada não tem fim: ela ressurge, sobre diferentes formas, ao longo do ciclo vital. Complica a percepção que o homossexual tem de si mesmo e dos outros; colore todas as suas relações interpessoais assim como o seu projeto de vida e sua visão de mundo. Constitui provavelmente a diferença subjetiva mais importante entre homossexuais e heterossexuais. A palavra “homofobia” significa medo ou rejeição da homossexualidade. Esse medo pode parecer instintivo, como o medo do fogo, mas não o é. Constitui mais um fenômeno cultural que está longe de ser universal, e que reveste diferentes formas e significações segundo o contexto (CASTAÑEDA, 1999:71).

Ainda voltado para a terminologia, queremos esclarecer que a idéia de homofobia tem muito mais proximidade com as pessoas marcadas por especificidades que produzem corporalidades, figurações e narrativas que dizem respeito a processos de subjetivação normatizadores que produzem sujeitos homens gays. No caso de mulheres lésbicas, suas especificidades enquanto corporalidades, figurações e discursos, propõem o uso da palavra *lésbofobia*, definido pelo Dicionario gay-lésbico de Félix Rodríguez (2008:250) como posição *que mostra fobia ou aversão às lésbicas*. Já para as travestis e transexuais,

pelo mesmo modo de especificidades que lhes são próprias, recomenda-se o uso da palavra *transfobia*, problematizada e definida por Louis-Georges Tin:

Assim como os homossexuais, homens ou mulheres foram objetos de homofobia, os/as transexuais, transgêneros, travestis, drag queens ou drag kings são alvos de tratamentos discriminatórios. Essas populações não se definem, a priori, em função de uma sexualidade específica, não se trata aqui de propriamente falar da adoção de uma forma de sexualidade humilhada pelo modelo heterossexual que constituem o disparador de reações de rejeição ou de exclusão. Entretanto, a relação entre sexo, gênero e aparência sobre a qual essas identidades se constroem, contribuem para estremecer as referências de ordem heterocentrista, a transfobia exprime a hostilidade, a aversão sistemática, mais ou menos consciente, em respeito a esses indivíduos os quais a identidade confunde os parâmetros dos papéis sócio-sexuais e transgride as fronteiras entre os sexos e entre os gêneros. [...] A expressão da transfobia, reveste-se, de fato, de formas muito similares àquelas da homofobia; mas ela comporta igualmente especificidades que correspondem às particularidades dos grupos específicos. Sua tradução é mais brutal e a mais evidente é sem dúvida a violência física e a intimidação (TIN, 2003:406-409).

A pesquisa recente realizada por Fernando Teixeira Filho (2009), a respeito de tentativas de suicídios por adolescentes LGBTTTI (lésbo/trans/homo-suicídio), em decorrência de vivências lesbofóbicas, homofóbicas, transfóbicas e/ou por homofobia e lesbofobia internalizada, mostrou ter encontrado os mesmos resultados anteriormente apresentados por pesquisas internacionais, que apontam que em cada dez adolescentes entrevistados em situação escolar, três já havia pensado, ou tentado suicídio em decorrência de sua orientação sexual ser LGBTTTI.

Outras pesquisas como as realizadas por Luiz Mott (2010) a respeito da população LGBTTTI em geral vêm denunciando que, no Brasil, a cada dois dias, um(a) LGBTTTI é cruelmente assassinado nas mais diversas regiões de nosso país.

Cenas de Violências Anunciadas: os corpos que não importam

Como disparadoras de problematização a respeito de situações muitas vezes inusitadas no espaço escolar, apresentamos algumas cenas/situações para reflexão:

Cena 1 – uma menina bastante masculinizada é agredida fisicamente por um grupo de outros meninos, no fundo da sala de aula, e a professora interpela apenas dizendo para que eles não façam barulho;

Cena 2 – um menino com trejeitos homossexuais é violentado no banheiro da escola por outros colegas, que o violentam e o estupram, deixando o mesmo caído no chão. Ao ser encontrado pela servente é levado à diretoria e é castigado com suspensão das aulas por três dias;

Cena 3 – Na reunião de pais de uma escola, uma das mães se apresenta como sendo uma travesti, responsável pela educação e cuidados de seu filho;

Cena 4 – Uma professora da escola convida seus/suas colegas para a festa de seu casamento com sua companheira;

Cena 5 – Dois meninos são pegos em flagrante fazendo sexo oral atrás do prédio da escola.

Cena 6 – Um colega de profissão participa a escola que deixará de ser “ele” e se tornará “ela” em decorrência de sua cirurgia de mudança de sexo.

Cena 7 – Duas meninas insistem em trocar carinhos e andarem de mãos dadas por toda a escola no horário do recreio.

Acredito que muitos operadores educacionais já devem ter ouvido histórias e/ou presenciado cenas afetivas, amorosas e/ou sexuais entre meninos ou entre meninas que estudam nas escolas que trabalham, e diante disso, podemos problematizar:

– Que tipo de atenção, de esclarecimentos e encaminhamentos a escola tem produzido e reificado a respeito de posicionamentos éticos, estéticos e políticos, assim como, teórico-metodológicos para, com e sobre a população LGBTTTI?

Rogério Junqueira (2009), organizador e co-autor do livro “Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”, logo na introdução, problematiza que a escola tem ocupado lugar de opressão, discriminação e preconceitos, quando não de violência sobre milhões de pessoas LGBTTTI.

Como espaço de segregação das diferenças sexuais e de gênero as escolas na maioria das vezes contribuem para que as pessoas internalizem a homofobia/lesbofobia/transfobia, desenvolvam auto culpabilização, tenham suas auto-estimas rebaixadas, tenham crises de angústias, desenvolvam depressões, se auto-excluam dos espaços públicos, tornem-se pessoas inseguras, evasivas e

impotentes, ou ainda, como modo de defesa tornem-se agressivas e violentas frente aos ataques do *bullying*. De modo complementar, podem contribuir para que essas mesmas pessoas tenham problemas de aprendizagem e/ou abandonem seus estudos, reificando os bolsões de desigualdades sociais, sexuais e de gênero, assim como o exército da marginalidade.

Notável é que nem sempre as pessoas vitimizadas pelo *bullying* homofóbico, lésbofóbico e/ou transfóbico tem consciência do “porque” estarem sendo alvos dos ataques terroristas sobre si, entrando em uma dimensão de *nonsense*, de confusão mental, e quando tem noção da situação acreditam serem pessoas erradas e por isso passível de punição.

Diante dessas assertivas lembramo-nos de uma transexual entrevistada que ao ser perguntado sobre suas lembranças da escola afirma:

Da escola, eu lembro das torturas. Torturas que estavam presentes nos olhares e risos que iam desde a servente e a merendeira, passando pelos professores e a diretora, até os colegas de sala e de recreio. Mas o pior mesmo era um guri da minha idade que me perseguia o tempo todo, que me falava grosserias: ‘seu viado, vê se cria jeito de homem, seu safado, quando a gente te pegar você vai ver só, você vai aprender a virar homem, vai aprender a parar de ficar com essa mãozinha se requebrando’. Quando eu via aquele guri eu entrava em pânico e pensava: meu Deus, lá vem aquele Hitler de novo? Enquanto ficava nas ameaças eu agüentava, mas o pior foi quando ao sair da escola, eu levei uma chuva de pedradas que me machucaram muito e tive que fazer vários curativos. Mesmo assim eu ainda agüentei muito até terminar a oitava série. Depois disso, nunca mais quis saber de escola (PERES, 2009:252).

Ao ouvirmos seu relato perguntamos a respeito das sensações que sentia por essa ocasião, quando a mesma complementa:

Ah! Eu ficava sempre escondida com muito medo, ficava sem força porque achava que tinha alguma coisa ruim comigo, porque era só comigo que eles brigavam, era só comigo que eles gozavam, e como eu era pobre e ninguém me defendia eu achava que estava errada, eu só chorava [...] esperava dar o sinal de entrada do recreio para poder ir ao banheiro, porque se eles me pegavam no banheiro poderia ser pior! (anotações pessoais)

Outra cena que ilustra o cotidiano escolar do *bullying* homofóbico é apresentada pelo relato de um jovem gay:

Minha mãe não entendia o porquê da minha fuga da escola. Ela sabia que eu era muito inteligente e que aprendia muito mais rápido do que todos os meus irmãos e do que os alunos de sala de aula. Ela não sabia o que eu passava com os meninos nos pátios e nas filas. No banheiro eu nem ia pois todos me passavam

a mão e ficavam a exhibir a genitália para mim. Os professores faziam algumas piadas e eu servia de referência para as gargalhadas. Me chamavam de nomes de que eu não gostava e nem permitia, mas gritavam em coro e eu morria de vergonha e ódio. A minha maior raiva era que a minha mãe e meus irmãos, pois eu não tenho pai, me chamavam também dentro de casa dos mesmos nomes que eu era chamado na escola. O meu irmão mais velho me mostrava a genitália e pedia para eu tocá-la com a mão e com a boca. Eu era forçado e fazia. Morria de medo, mas com meu irmão era dentro de casa, mas, na escola, eu ficava apavorado e dizia para as pessoas que eu não era viado, mariquinha, boiola [...] Eu não queria ir na escola, mas a minha mãe me obrigava, me batia, me infernizava a vida e eu tinha de ir. Passei a mentir que ia e não ia mais, ficava perambulando pela rua com os livros e cadernos dentro da pasta. Tinha saudades da escola, mas ninguém me defendia lá. Os mais machistas me batiam e a escola não fazia nada. Sai da escola, minha mãe desistiu de me mandar para lá, e, até hoje, não consegui terminar meu primeiro grau. Parei na quinta série. Escola para mim era sinônimo do inferno (ALMEIDA, RIOS; PARKER, 2002:24)

Outra cena ainda traz o relato de outro jovem gay, mas que conseguiu se impor diante do *bullying* homofóbico:

A escola para mim? Nada a reclamar, apesar da tonelada de piadas para o meu lado. Vinham gracinhas de todos os lados, inclusive dos professores, os quais me pegavam de Judas para sentar o pau nos homossexuais. Às vezes eu me aborrecia com os excessos, mas logo me impunha e perguntava: essa piadinha é para mim? Pois, caso seja, eu vou logo falando quem já fez sexo comigo no banheiro, no mato, nas casas. Lembro que era um silêncio só. Não era fácil aquela cena não, mas ninguém me tocava; eu é que chamava, quando queria, fazia com quem eu queria e coitado de quem me encostasse a mão ou em mais uns três outros gayzinhos de lá, os quais sofriam demais nas mãos dos meninos machinhos [...] alguns, no início, queriam me fazer de capacho, mas fui logo mostrando o meu lado de macho e aí eles viram que o boiolazinha também podia comê-los na porrada (ALMEIDA, RIOS; PARKER, 2002:27).

São muitos os relatos das experiências vividas por pessoas LGBTTTI que poderíamos citar, desde nossas anotações em cadernos de campo, quanto de outros autores que problematizam essa realidade, mas acreditamos que essas cenas são suficientes para que possamos problematizar a respeito das relações construídas pela intersecção escolas e população LGBTTTI

Problematizações a respeito da relação escolas – população LGBTTTI

Entre as inúmeras questões que atravessam o universo existencial da comunidade LGBTTTI, gostaríamos de evidenciar alguns apontamentos para problematizar. Um primeiro apontamento possível nos leva a encontrar obs-

táculos nos modos de produção do pensar e do sentir trans-contemporâneos, marcados intensamente pela filosofia platônica que impõe um modelo único de verdade, um modelo absoluto para que seja reproduzida a boa cópia.

O estabelecimento de binaridades apenas contribui para as cristalizações de identidades que se fecham em si mesmas e não permitem questionamentos e/ou abertura para outras possibilidades de existência que defiram de si mesmos. Encontramos aqui as oposições binárias entre o masculino e o feminino, a heterossexualidade e a homossexualidade, o certo e o errado, o normal e o patológico, o pecado e o virtuoso, enfim binarismos que enfraquecem a vida e fazem dela uma normatização opaca e cristalizada, forças contra a vida.

A rigidez e a intensidade com que as binaridades atuam fazem com que as pessoas se fixem em padrões de verdade e se viciem em identidades, levando-as a entrar em uma zona de turbulência e de 'nonsense' diante da expressão de desejos e realização de práticas que não se adéqüem às normas estabelecidas. Trata-se do estabelecimento de confusão mental em que os modelos dados não correspondem às necessidades pessoais e singulares de suas atrizes e seus atores, forjando uma vida dentro do armário, contraditória frente às suas aspirações e promotora de sofrimento psicossocial e infelicidade.

Talvez, uma saída possível esteja na flexibilização dos saberes e poderes que nos atravessam o tempo todo, de modo a dirigir nossa atenção para o diferente, o efêmero, a inclusão e a solidariedade. Para além da sexologia, é preciso que tomemos as sexualidades diferentemente de estruturas, personalismos e energias, para tomá-las como fluxos de desejos, sempre intempestivos e singulares. Como aponta Gilles Deleuze, em parceria com Claire Parnet (1998) no livro "Diálogos": "a sexualidade só pode ser pensada como um fluxo entre outros, que entra em conexão com outros fluxos, se metamorfoseando de acordo com as conexões possíveis dentro de uma perspectiva rizomática infinita".

Essa flexibilização diz respeito a um longo processo de abertura e respeito para com as diferenças, de diálogo e aceitação dos modos de existir no mundo que não coadunam com nossas crenças, valores e temores, assim como, com o repertório adquirido sobre tudo aquilo que passamos um dia a acreditar como verdadeiro e absoluto. Se não conseguimos aceitar o diferente, precisamos criar dispositivos para que possamos vir a respeitá-lo.

Uma chamada importante para a problematização das novas expressões sexuais e de gêneros que nos deparamos na atualidade solicita uma cartografia a respeito das forças que engendram novos modos de corporalidades, relações e prazeres, os quais por sua vez forjam a produção de novas dúvidas, e que por sua vez, enunciam novas questões. Cada vez mais podemos perceber o grande arco-íris de sexualidades e de gêneros que se multiplica e se expressa nas expressões LGBTTTI, que estabelece novas conexões e possibilidades de encontros afetivos, amorosos, sexuais, financeiros, marginais. Encontros que expressam modos de vida que ora nos fascinam, ora nos amedrontam, porque de certa forma nos colocam em contato com dimensões em nós nunca percebidas até então, quando entramos em uma zona de indiferenciação em que nos tornamos confusos, inseguros e preconceituosos. Não sabemos o que fazer diante do outro que coloca em cheque os nossos valores e referências.

Um segundo pressuposto que gostaríamos de colocar em análise, diz respeito ao princípio de universalização, que homogeneiza a todos os gays, lésbicas, travestis e transexuais como se fossem todos iguais, sem distinção, produzindo generalização.

Quando nos referirmos à heterossexualidade, homossexualidade, lesbianidade, travestilidade, transexualidade, bissexualidade e intersexualidade, devemos fazer referências no plural, ou seja, não podemos tomar um modo de ser homossexual, um sujeito homossexual e transformá-lo numa matriz de repetição reprodutiva, de modo fabril, em que todos os homossexuais seriam vistos como cópias de uma única matriz. Por isso a importância de falarmos em homossexualidades, e na medida do possível, cartografar as diversas linhas e traços que compõe aquele modo específico e singular de ser gay/lésbica/travesti/transexual/bissexual/intersexo, com seus atributos de classe, sexo, gênero, raça/cor, geração, nacionalidade, etc.

Aprendemos com Michel Foucault (1978) que ninguém pode ser tomado como modelo para comparação com outra pessoa, é preciso problematizar a respeito dos componentes de subjetivação que constitui esse modo de ser, ou ainda, para continuar na cumplicidade com Foucault, que componentes contribuem para a construção de uma "estilística da existência".

Ao nos referirmos à homossexualidades, lesbianidades, travestilidades, transexualidades e intersexualidades no plural, estamos propondo que exis-

tem muitos modos de serem LGBTTTI no mundo, com variações nas quais poderíamos apontar algumas mais evidentes: estéticas, trejeitos, maneirismos, posturas corporais, timbre vocal. Isso nos remete a letra de uma velha canção cantada por Elis Regina (1979): “as aparências enganam aos que odeiam e aos que amam, porque o amor e o ódio se irmanam na fogueira das paixões”.

Aqui gostaríamos de pontuar um terceiro pressuposto: o da violência estrutural sobre a comunidade LGBTTTI.

Como ponto de partida, vamos tomar a idéia da inserção de uma pessoa junto a um contexto de valores, imagens, signos, significados; logo, de processos de subjetivação marcadamente organizado pela matriz heterossexual (processos de subjetivação heterossexista - heteronormativo), com modelos rígidos de gênero, organizados através de relações de saberes e poderes centrados no falocentrismo e na heterossexualidade compulsória. A ordem está dada: todos deverão ter claro o que é ser homem e ser mulher, todos devendo ser heterossexuais, constituir família, procriar, defender a intimidade e submeter-se a biopolíticas disciplinares e regulatórias do Estado.

Os processos de normatização irão constituir identidades fixas e rígidas centradas nas premissas da heteronormatividade, impossibilitando que as pessoas que sentem desejo e amam pessoas do mesmo sexo, tenham tranquilidade e clareza para que possam ter uma homossexualização positiva. A partir do momento que uma criança ou adolescente percebe que tem desejos e vontades que diferem de seus colegas de sexo e de gênero, tende a retrair-se e a distanciar-se dos mesmos e do mundo, primeiro porque se encontra completamente destituído de modelo e referencia identificatória, e, segundo, ao conseguir significar seu desejo e sua prática sexual como LGBTTTI, sentindo o entorno hostil e discriminatório, produzindo uma auto-imagem negativa que dá início à formação de uma homofobia internalizada, podendo muitas das vezes chegar às vias do suicídio.

Impedido de poder ser o que pode ser, sente e deseja, muitas vezes não consegue interlocução com a família e nem com a escola, tendo que descobrir sozinho, ou ter a sorte de um amigo de mesma pertença, para poder dividir sua angústia e sua dor, mas também, para poder falar de seus desejos, sonhos, projetos, amores e paixões.

Temos a eclosão do início de um longo processo de estigmatização, discriminação e exclusão que ganhará picos de intensidades de acordo com a

qualificação e status de sua homossexualidade, dos modos como se posiciona e se expressa em sua comunidade, demarcando seus níveis de vulnerabilidade diante das marcas estruturais a serem experimentadas. Assim, um homossexual rico, será menos discriminado do que um homossexual pobre; uma lésbica branca será menos discriminada que uma lésbica negra; um gay “mais discreto”, será menos discriminado que um gay “mais afeminado”; uma transexual “educada e feminina”, será menos discriminada que uma transexual “barraqueira”; uma travesti jovem, será menos discriminada que uma travesti idosa.

Em consonância com o pressuposto da universalização da homossexualidade, temos outro pressuposto quase colado ao mesmo, que diz respeito à confusão de gênero.

As referências sobre os significados e os valores atribuídos às categorias de masculino e feminino, sempre foram marcadas por fortes influências essencialistas que os associavam às características sexuais, limitados a uma perspectiva biológica, centrada na fisiologia do aparelho reprodutor e da filosofia moral.

Guacira Lopes Louro (1997) em consonância com outras autoras e outros autores, vem demonstrando que não seria exatamente as características sexuais biológicas, mas a forma como essas características são representadas e valoradas, os significados sociais e culturais que vai constituir, efetivamente, o que são masculinidades e o que são feminilidades. Para compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres em uma sociedade, ao invés de se importar com seus sexos, é preciso mapear/cartografar tudo o que socialmente e culturalmente foi construído sobre eles. Não podemos nos esquecer que o sexo está entre as pernas e as sexualidades e os gêneros se encontram entre as orelhas.

No cenário contemporâneo, as referências disponíveis sobre gêneros começam a perder seus sentidos, tendo seus contornos borrados e seus significados desmanchados: os gêneros estão em chamas. Uma confusão nos códigos de inteligibilidade começa a ser estabelecido e leva muitas pessoas a ficarem confusas: O que é ser homem? O que é ser mulher?

Para avançar um pouco na busca por clarificações, é importante entender a diferença entre gênero, identidade sexual e orientação sexual.

A identidade sexual diz respeito à definição do que é ser homem ou ser mulher, com base nas características biológicas dos órgãos genitais externos e

internos e sua capacidade reprodutiva. Diz respeito à fisiologia do aparelho reprodutor, o que por sua vez se orienta por referências que se centram no corpo físico positivista. Mas, preferimos entender que as pessoas podem exercer a sua sexualidade de diferentes formas e viver seus desejos e prazeres corporais de muitos modos. Suas expressões sexuais seriam produzidas de acordo com a forma que vive suas sexualidades com parceiros e parceiras do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiras e parceiros.

A orientação sexual diz respeito à produção do desejo que pode se expressar através de práticas/posturas homossexuais, heterossexuais, bissexuais, transexuais, pansexuais, etc.

Paralelamente e de modo complementar, temos a emergência das identidades de gênero, que preferimos tratá-las como expressão de gênero, produzidas nas e pelas relações humanas sócio-historicamente constituídas que garantiriam identificações das sujeitas e dos sujeitos com os processos de masculinidades e de feminilidades. Em uma perspectiva foucaultiana poderíamos dizer da emergência de um dispositivo de gênero.

Este dispositivo de gênero em interface com o dispositivo da sexualidade estaria atuando no centro das subjetividades humanas, administrando a percepção, a cognição e as sensações presentes nas relações dos sujeitos com o mundo, com os outros e consigo mesmo, assim como, nos modos desejantes de se compor com a vida.

Frente a esse mapeamento dos significados atribuídos às sexualidades e aos gêneros, a cultura dominante tenta a todo instante fazer com que as vivências das sexualidades sejam problematizadas em sua associação com as expressões de gênero, quando na verdade isto é um equívoco. Por exemplo: uma mulher pode ter uma aparência masculinizada e ser passiva em uma relação heterossexual; outra pode ser extremamente feminina e lésbica, podendo ser passiva nas relações interpessoais e ativa na vida sexual. Da mesma forma, um homem pode ser bastante masculinizado e homossexual; um jovem pode ser intensamente feminino no espaço público, e na intimidade ser ativo nas relações sexuais, ou ainda, ter uma orientação bissexual; ou ainda, uma pessoa pode ser travesti e não gostar de ser passiva em suas relações sexuais. O que podemos contar é que nenhuma pessoa uniformemente é 100% masculina/feminina, ou ainda, heterossexual, homossexual, bissexual, mas, em nossa sociedade temos uma tendência à vigilância e ao controle de tudo que de alguma

forma defira de nós mesmos e dos modelos binários universais. Esse rigor da subjetividade heterossexualizadora — máquina de produção de sujeitas e sujeitos heterossexuais — faz de nós policiais das sexualidades e juizes da moral e dos bons costumes, contribuindo para o aumento da discriminação sexual, do machismo, do racismo, da misoginia, da homofobia, lésbofobia e transfobia e da intolerância para com as diferenças.

Como pontuado no início de nosso texto, as questões que solicitam problematizações relacionadas com as homossexualidades são muitas, e não seria possível contemplá-las em apenas algumas páginas, mas, gostaríamos ainda de problematizar a respeito de um último tema, que diz respeito a PCR – Parceria Civil Registrada, que por sua vez traz em seu bojo as questões ligadas à homoparentalidade e à adoção de crianças por casais homossexuais.

Em 1995, a então deputada federal Marta Suplicy, propôs o projeto de lei 1151/95, que buscava equiparação de direitos entre casais homossexuais e heterossexuais, conhecido com o nome de parceria civil. O projeto esteve na eminência de entrar na pauta no plenário da câmara federal em 2001, mas, segundo deputados simpatizantes ao movimento homossexual, dificilmente o mesmo passaria pelas barreiras organizadas pelas bancadas evangélicas e católicas, propondo e efetivando a retirada de pauta, pelo menos naquele momento.

Paralelamente às resistências partidárias, o próprio movimento homossexual passa a reivindicar a contemplação de direitos que possibilitassem também a adoção de crianças por pessoas/casais LGBTTTI, assim como, o reconhecimento de parentalidades de casais homossexuais, conforme já registrados por pesquisas realizadas por Luiz Melo (2005), Mirian Grossi (2003), Fernanda Cardoso (2007), Maria Berenice Dias (2001), Anna Paula Uziel (2007) entre outros.

Essas resistências de grupos conservadores e moralistas apenas mascaram ou encobrem a realidade vivida por milhares e milhares de pessoas que vivem em situação de conjugalidade dissidente ao modelo heterossexual universal e que em decorrência da ausência de leis e políticas inclusivas, se deparam com a exclusão de direitos e de acesso a bens e serviços que reconheçam as parcerias de convivência entre pessoas LGBTTTI, que constroem seus patrimônios e seus sonhos de amor e liberdade.

Essas questões nos remetem à necessidade de uma reflexão mais apurada a respeito da construção de relações humanas que solicitem a inclusão na pauta de benefícios e direitos dentro de uma sociedade que se diga justa, igualitária e solidária, e que se acredite regida pelos princípios democráticos de direitos. Aqui as escolas teriam importante contribuição se dispusessem a problematizar a respeito das relações humanas de fato, ou seja, de acompanhar as mudanças contemporâneas e as novas demandas trans-contemporâneas que pedem passagem e se atualizam como visão ampliada do que se poderia chamar “humano”.

Seguindo essa lógica, trazemos uma indagação sobre esse cenário contemporâneo que tenta negar a presença forte e intensa de pessoas de orientação homossexual, que cada vez mais ganha visibilidade no movimento social e que contribui com a construção desse país, nas mais variadas esferas de produção intelectual, artística e cultural, e que solicita uma discussão séria e comprometida sobre as famílias gays, lésbicas, travestis e transexuais no Brasil.

Algumas discussões pertinentes na literatura nos levam a problematizar junto com Judith Butler (2003a): “o parentesco é sempre tido como heterossexual?”. Encontramos grupos divergentes que ora respondem que sim, ora respondem que não. Os grupos que insistem em radicalizar com as premissas da heterossexualidade/heteronormatividade vêem a homossexualidade como uma afronta e uma ameaça aos modelos normativos que foram construídos em épocas históricas muito distantes das demandas contemporâneas, mas que por serem viciados em identidades/verdades resistem intensamente a enxergar a realidade contemporânea, exercendo seu fascismo de acreditar e defender a idéia de que *o mundo gira apenas em torno de seu próprio umbigo*. Já os grupos que problematizam os dogmas da heterossexualidade propõem avanços nas discussões no sentido de expandir seus universos de referências e construir uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária, que contemple as diferenças e promova a construção da cidadania, no sentido de dar voz e direitos às pessoas para que esclareçam a respeito de suas reais necessidades de existência e felicidade.

Em outro artigo publicado por Mirian Grossi (2003), a autora elenca a pergunta: “como ter um filho sendo homossexual?”. Sua pesquisa bibliográfica apresenta as seguintes formas de filiação:

1. Os filhos podem ser fruto de relações heterossexuais anteriores, antes de seus pais darem conta de suas homossexualidades;
2. Adoção realizada por um dos parceiros – na época do artigo, apenas a Holanda reconhecia a adoção por casais homossexuais, sendo seguido na atualidade por outros países, como Espanha, França e Inglaterra. No Brasil, algumas jurisprudências começam a ganhar expressividade, decorrentes do famoso caso veiculado pela mídia, após a morte da cantora Cássia Eller, que acabou dando ganho de causa à sua companheira que ficou com a guarda do filho, em detrimento das reivindicações dos avós paternos;
3. Procriação com um terceiro na relação do casal homossexual, apropriando-se das modernas tecnologias reprodutivas (inseminação artificial com doador desconhecido para lésbicas e barriga de aluguel para gays);
4. Co-parentalidade de acordos estabelecidas entre gays e lésbicas, que podem ser tanto de dois casais, como entre um casal de lésbicas e um gay e/ou vice versa.

Essas constatações nos levam a problematizar a respeito das crianças que frequentam escolas e outros espaços de socialização. Como as escolas vêm reagindo frente a essa demanda de crianças que são filhos de casais homossexuais? A escola parece estar se negando a assimilar essas questões, reificando as exclusões vividas por essas pessoas, ao invés de se tornar um veículo de respeito, da inclusão e da revisão de conceitos que se encontram em construção permanente.

Acreditamos que uma reflexão política mais comprometida com a democracia e a promoção de uma cultura da paz pelas escolas possa orientar a respeito da criação de dispositivos de diálogo e respeitabilidade para com as dissidências sexuais e de gênero que efetivamente se coloquem frente à promoção de estratégias que combatam o racismo, o machismo, a misoginia, as violências de gênero, a homofobia, a lésbofobia e a transfobia, e oxalá, possamos encontrar pessoas mais felizes, com acesso à bens e serviços de qualidade, à educação inclusiva, no qual as sexualidades e os gêneros deixem de serem referências policialescas de controle dos corpos e dos prazeres.

Para concluir, gostaríamos de fazer uma citação de um texto de René Scherer:

Longe de se fechar sobre 'o mesmo', a homossexualidade vai se abrir para todas as novas relações possíveis, micrológicas ou micropsíquicas, essencialmente reversíveis, transversais com tantos sexos forem os arranjos [...] Não se trata mais de ser nem homem, nem mulher, mas de inventar sexos, assim como um homossexual homem pode encontrar em uma mulher os prazeres que um homem lhe daria e inversamente (SCHERER, 1999:152).

Resumo: Este artigo está dividido em três partes, assim denominado: 1. Pequeno panorama teórico conceitual - no qual apresento algumas discussões conceituais a respeito dos estudos sobre sexualidades e gêneros, a emergência das práticas de bullying e em especial, do bullying transfóbico, lesbofóbico e homofóbico exercido sobre LGBTTI – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais; 2. Cenas de Violências Anunciadas: os corpos que não importam - no qual apresento algumas cenas, discursos e situações que dizem respeito às experiências discriminatórias vividas por LGBTTI no espaço escolar; 3. Problematizações a respeito da relação escolas e população LGBTTI - em que à luz das referências teóricas apresentadas e das cenas, discursos e imagens ilustradas ousamos realizar algumas problematizações a respeito de possibilidades de diálogos que favoreçam a emergência de uma escola “mais” laica e respeitosa com as expressões da diferença, atendida com seu tempo e as demandas sociais, sexuais, raciais, geracionais, políticas, culturais e de gênero que se expressam na trans-contemporaneidade.

Palavras-chave: lesbofobias, homofobias, transfobias, escola.

Abstract: This paper is divided in three parts: 1. Brief conceptual and theoretical overview – in which I will present some conceptual discussions regarding sexuality and gender studies, the emergence of bullying and, in particular, the trans, homo and lesbophobic bullying upon LGBTTI people (lesbian, gay, bisexual, transgender and intersex); 2. Announced Violent Scenes: the bodies that do not matter - in which I present some scenes, discourses and situations related to discriminatory acts experienced by LGBTTI in school; 3. Problematizing about the relationship between schools and LGBTTI population - in which, based upon the theoretical references presented and, the scenes, discourses and images illustrated, we dare to problematize about possibilities for dialoguing in attempting to promote the emergence of a school “more” secular and respectful with the expressions of differences. That is, a school “tuned” with its present and social, sexual, racial, generational, political, cultural and gender demands that are expressed in the trans-contemporaneity.

Keywords: lesbophobicias, transphobias, homophobia, school.

Referências

- ALMEIDA, Vagner; RIOS, Felipe; PARKER, Richard. *Ditos e Ritos de Jovens Gays*. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.
- BORILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BUTLER, Judith. *O parentesco é sempre tido como heterossexual?* Campinas, Cadernos Pagu, 2003(a).
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003(b).
- CARDOSO, Fernanda. Performatividades de Gênero, Performatividades de Parentesco: notas de um estudo sobre travestis e suas famílias na cidade de Florianópolis/SC. In: GROSSI, Miriam; MELO, Luiz & UZIEL, Anna Paula (Orgs). *Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2007.
- CASTAÑEDA, Marina. *A Experiência Homossexual: Explicações e Conselhos para os Homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*. São Paulo: A Girafa Editora, 2007.
- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DIAS, Maria Berenice. *União homossexual, preconceito e justiça*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.
- ERIBON, Didier - *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Barcelona: Anagrama, 2001.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2.ed.. Campinas: Veros Editora, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Historia da Loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.
- GROSSI, Miriam & PEDRO, Joana Maria (Orgs.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- GROSSI, Miriam. *Gênero e Parentesco: famílias gays e lésbicas no Brasil*. Campinas, cadernos pagu n.21, p.261-280, 2003.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.
- LAURETIS, Teresa. *Tecnologias de Gênero*. In: LAURETIS, Teresa – *Diferencias*. Madrid: Horas y Horas Editores, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Sexualidade, Gênero e Educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.
- MELO, Luiz. *Novas Famílias: conjugalidade homossexual no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004.
- MOTT, Luiz. *Pesquisa sobre assassinatos de LGBT no Brasil em 2010*. Boletim epidemiológico do Programa Nacional de DST/AIDS e HEPATITE do Ministério da Saúde do Brasil. Clipping internet.
- PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.
- REGINA, Elis. *As aparências enganam*. In: *Essa Mulher*. (Sergio Natureza/Tunai). Rio de Janeiro: Polygram, 1979.
- RODRIGUEZ, Félix. *Diccionario gay-lésbico*. Vocabulario general y argot de la homosexualidad. Madrid: Gredos, 2008.
- RICH, Adrienne. *Heterossexualidad obligatoria y existencia lesbiana*. Tradução de María Soledad Sánchez Gómez. In: _____. *Sangre, pan y poesía: prosa escogida: 1979-1985*, p. 41-86. Icaria: Barcelona, 1986.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*. v. VIII, n. 30. México, 1986.

SCHÉRER, René. *Deleuze e a questão homossexual – uma via não platônica da verdade*. Lugar Comum: Estudos de mídia, cultura e democracia. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, n. 7 janeiro/abril, 1999.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando; MARRETTO, Carina; BESSA, Juliana. Homofobia e Vulnerabilidades de adolescentes LGBT no Contexto Escolar. *Revista de Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP (no prelo)

TIN, Louis Georges. *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

UZIEL, Anna Paula. *Homossexualidade e adoção*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2007.

VIÑUALES, Olga. *Lesbofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2002.

Recebido em junho de 2011

Aprovado em agosto de 2011

Demanda Contínua

A Didática Magna: Uma obra precursora da pedagogia moderna?

The Great Didactics: A Precursory Workmanship of the Modern Pedagogy

Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia
Doutor em Educação pela UFSCar
E-mail: gimenesgarcia@uol.com.br

Um mundo conturbado e marcado por intensas transformações anuncia o início do que se convencionou chamar de modernidade. O comércio e as manufaturas estavam em franco processo de expansão, as cidades cresciam e desafiavam o velho modelo dos burgos medievais com suas ruas tortuosas e estreitas. O catolicismo que até então, era no Ocidente a única igreja cristã, viu sua hegemonia ameaçada com o surgimento e rápida difusão das idéias reformistas. Foi em e meio a este turbilhão de acontecimentos que viveu Comênio, tido como o grande pensador e difusor da pedagogia moderna.

O objetivo deste texto é discutir as propostas de Comênio para a educação, identificando nelas o modelo de organização e funcionamento que ainda perdura no atual modelo de ensino, ou ainda aqueles que, no caso do Brasil, não foram ainda alcançados plenamente. Embora inovadora e à frente de seu tempo, *Didática Magna* também apresenta uma missão, ou seja, salvar a alma de todos os indivíduos por meio da educação.

Antes de avançarmos na questão proposta pelo texto é preciso conhecer um pouco melhor o contexto histórico em que o autor da *Didática Magna*, João Amós Comênio, a concebeu. Para tanto precisamos entender o agitado período que marcou o final da Idade Média e o surgimento da modernidade. A Europa estava mergulhada em conflitos religiosos. A reforma protestante ganhava cada vez mais adeptos e estimulava o florescimento de novas seitas, como foi o caso da doutrina dos Irmãos Morávios, a qual Comênio e sua fa-

mília participavam. O clima de perseguições, guerras e constante instabilidade política, foram as características marcantes da vida de Comênio.

Pensar um novo tipo de sociedade e educação, conduzidas pela solidariedade e pelo conhecimento como forma de aproximar-se de Deus, foi o objetivo maior desse pensador que deixou marcas definitivas no estudo e na prática pedagógica dos últimos cinco séculos da humanidade.

Comênio nasceu no final do século XVI na Morávia, região que pertencia ao Reino da Boêmia, hoje República Tcheca. Os moradores daquela região seguiam os preceitos religiosos de Jan Huss, reitor da Universidade de Praga. A seita local defendia um forte apego às Escrituras Sagradas e uma rigidez de costumes, com notório apelo religioso em favor da fraternidade do grupo. Segundo Gasparin (1997) desde o início os Irmãos se preocupavam em desenvolver a educação de todos, incluindo adultos, crianças, jovens e mulheres. Talvez esse fato tenha sido um dos motivos da preocupação de Comênio com o ensino, haja vista que é impraticável separar a obra pedagógica do autor e sua militância religiosa.

Comênio e seu tempo

A origem dos Irmãos Morávios remonta ao século XV. Eles estavam sob a liderança de John Huss. Havia uma proposta de reforma religiosa aliada à autonomia da região e do fortalecimento da língua e da cultura boêmia (Kulesza, 1992). Devido à perseguição religiosa Huss foi condenado e queimado vivo pelo Tribunal da Inquisição em 1415. Com isso os conflitos se intensificaram mais ainda e motivou os adeptos do hussismo a continuarem a sua luta de resistência. Como característica própria da organização dos hussistas, além da preocupação com a educação, estava também o cuidado de preservar o idioma local. No início todo o conteúdo era transmitido na língua vernácula, porém como forma de concorrência com as escolas católicas, passou também a ensinar latim.

Comênio iniciou seus estudos nas escolas dos Irmãos. Por volta dos 16 anos ficou órfão e, após concluir os seus estudos secundários, foi para universidade na Alemanha em Herborn. No ambiente universitário tomou contato com importantes obras e pensadores como Andrea Alciati, Giovanni Domênico Campanella e Juan Luís Vives. As utopias dessa época iriam marcar defi-

nitivamente o pensamento do autor de *Didática Magna*, levando-o a pensar em uma solução pacífica para os conflitos religiosos em um período histórico dominado pela intolerância. Conhece também o pensamento pedagógico de Johann Heinrich Alsted e o método didático de Wolfgang Ratke. Após o retorno, Comênio assume a direção da escola dos Irmãos e começa a produzir seus primeiros estudos.

Disputas internas entre a dinastia dos Habsburgo, sobre o comando do rei espanhol Felipe II, avançaram sobre a região da Boêmia a ponto de destituir o rei Frederico V (protestante) e instalar Fernando II (católico), incentivando assim um forte movimento de perseguição aos desertores da Igreja de Roma. Teve início a Guerra dos Trinta Anos que ocorreu entre 1618 e 1648 e envolveu diversos conflitos políticos e religiosos entre diferentes nações europeias. Este fato afastou Comênio de sua terra natal e o condenou ao exílio para o resto de sua existência. Foi durante essa crítica fase de sua vida que o autor escreveu a maior parte de suas obras. Entre elas a *Didática Magna*. Kuleszca (1992) afirma que durante essa época o ilustre pensador morávio aproximou-se de estudos como a cabala, a alquimia e o misticismo. Chegou mesmo a fazer parte da Ordem Rosacruz. Uma organização de caráter místico-filosófica que surgiu na Europa no século XVII que reuniu diversos grupos de protestantes. A influência dos místicos e fanáticos na obra de Comênio foi notória. Ele mesmo publicou diversos ensaios condenando o método cartesiano de Descartes. Tido como um atentado ao pensamento cristão.

Conviveu Comênio com um contexto histórico marcado por muitas transformações ocorrendo ao mesmo tempo. Anterior ao Iluminismo e contemporâneo ao Renascimento, à Reforma Religiosa e à Contra-Reforma era possível identificar um momento de transição entre o final do feudalismo e a expansão da economia comercial dos séculos XVI e XVII, principalmente em função das grandes navegações. Por um lado a sociedade estamental, o absolutismo e o mercantilismo, representavam um empecilho ao livre desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo. Não foi por acaso que somente no século XVIII com a derrubada do poder absolutista (Revolução Francesa) e do mercantilismo (Revolução Industrial), o capital expandiu-se enormemente e vingou o modelo burguês de classes sociais (Hobsbawm, 1995). O pensamento não estava imune a todas estas transformações. Havia uma nítida contradição entre as tentativas de conciliar o espírito religioso com os novos elementos da

modernidade nascente, como o antropocentrismo, o individualismo, o racionalismo e a busca e o acúmulo de riquezas materiais.

Uma pedagogia para a modernidade

Nos anos quatrocentos uma rica e próspera burguesia já dava evidentes sinais de seu crescimento, o comércio marítimo, principal atividade do período, permitia a expansão das cidades e uma maior concentração urbana. Estas mudanças em curso refletiam em vários setores da vida social e geravam novas demandas que antes eram ignoradas. Foi justamente no seio da vida privada que muitas alterações operaram.

Segundo Cambi (1999) a partir do século XV um novo modelo de família e educação foi implantado. Durante a idade média o primogênito era o único dos filhos que recebia uma preparação para desempenhar os papéis da vida adulta. Os demais eram criados sem muitos cuidados e expectativas. No entanto com a modernidade surgia uma preocupação cada vez mais evidente de cuidar dos pequenos não só assegurando condições de sobrevivência, mas garantindo também uma educação mais cuidadosa e afetiva. O próprio modelo de família muda significativamente, ao invés das grandes famílias patriarcais, ganhava espaço os núcleos parentais formados essencialmente por pai, mãe e filhos.

A família, objeto de uma retomada como núcleo de afetos e animada pelo 'sentimento da infância', que faz cada vez mais da criança o centro-motor da vida familiar, elabora um sistema de cuidados e de controles da mesma criança, que tendem a confirmá-la a um ideal, mas também a valorizá-la como um mito, um mito de espontaneidade e inocência, embora às vezes obscurecido por crueldade, agressividade etc. (CAMBI, 1999, p. 204).

A escola também sofreu uma mudança significativa que de certa forma rompeu com o ensino veiculado pelas escolas católicas, muito baseado em métodos mnemônicos e individualizado que predominou ao longo do período anterior ao século XV. Naquele período as instituições escolares não possuíam de um modelo de organização sistematizado. Em uma mesma sala de aulas havia alunos de várias idades; ausência de um currículo estabelecido; constante indisciplina e outros problemas.

Na Idade Média, família e escola tinham – comparadas à Modernidade – aspectos diversos: a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos,

dirigida pelo pai (herdeiro do pater familias latino) e submetida à sua autoridade, organizada como uma microempresa, mais como núcleo econômico do que centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações; a escola era sobretudo religiosa, ligada aos mosteiros e catedrais, não organicamente definida em sua estrutura, nas suas regras e nas sua função, não articulada por “classes de idade” e ligada a uma didática pouco específica e pouco consciente. Com o advento da Modernidade, família e escola sofreram uma profunda renovação (CAMBI, 1999, p. 204)

Tudo isso foi substituído por um modelo racional de organização do ensino. Os alunos foram divididos em salas de aula de acordo com a faixa etária e o nível de estudos. Um currículo foi estabelecido para todos, levando em consideração os diferentes estágios de aprendizagem. Além disso, se estabeleceu um método de ensino, como foi o caso do *Ratio studiorum* dos padres jesuítas e a *Didática Magna* de Comênio.

O colégio, embora ainda mantivesse muitas das características da escola medieval, foi se consolidando como um espaço de educação e formação de crianças e jovens. A disciplina passou a ser o elemento fundamental, todos deviam submeter-se a autoridade do professor e a ele responder com respeito e admiração. Como veremos Comênio reforçou a idéia de que não existia ensino sem coação e imposição, embora defendesse que estas deviam ser utilizadas sem o uso da força física, mas de mecanismos psicológicos de persuasão.

O pensamento pedagógico de Comênio foi fruto de uma tentativa de sintetizar o conhecimento científico e racional com a idéia de salvação da alma e de glória a Deus. Em outras palavras “ensinar tudo a todos” foi a forma encontrada pelo pensador morávio para conduzir crianças, jovens e adultos à verdade revelada por Deus:

A verdade está, de certo modo, dada, seja como germe, em nosso espírito, seja realizada na natureza, seja ainda, e principalmente, revelada na palavra divina impressa nos textos bíblicos. O filósofo não parte da dúvida, mas da certeza implícita na sua opção religiosa cristã. Seu papel é o de um guia para os que estão ainda cegos para essa verdade patente, confundidos na depravação da queda (BARROS, 1971, p.114).

Na abordagem comeniana havia uma constante preocupação com o aprender fazendo, ou seja, era necessário que o aluno tivesse um contato direto com a natureza. Daí a organização de visitas ao campo para que as crianças e jovens pudessem, através dos sentidos aprender de maneira diferente do que constava nos livros apenas:

...tanto quanto possível, a tirarem o conhecimento não dos livros, mas do céu, da terra, dos carvalhos e das faias, isto é, é preciso ensiná-los a conhecer e a investigar as coisas em si mesmas e não por intermédio das observações e testemunhos alheios. Isso significará trilhar o caminho percorrido pelos antigos sábios, haurindo o conhecimento das coisas tão-somente em seu próprio arquétipo. Seja, pois, determinado que: I. Tudo deve ser deduzido dos princípios imutáveis das coisas. II. Nada deve ser ensinado por autoridade pura e simples, mas por demonstrações sensíveis e racionais. III. Nada deve ser ensinado apenas pelo método analítico, mas pelo sintético (COMÊNIO, 2006, pp. 192-193).

Podemos evidenciar no fragmento acima uma clara influência do método experimental de Francis Bacon. Comênio leu a obra do referido filósofo e procurou empregar alguns de seus princípios no seu método de ensino. No entanto existia uma diferença fundamental entre ambos. Bacon estava interessado em comprovar suas teses empiristas, ou seja, chegar à verdade através da experimentação científica. O autor de *Didática Magna* tinha a intenção de utilizar-se do experimento como método de aprendizagem, uma vez que o conhecimento sensível era mais eficiente que os livros e a memorização sem sentido. Segundo Barros (1971) o pensador da Bohemia acreditava que a verdade estava instalada no interior do ser humano. Ela podia ser revelada, tanto por parte da leitura das Sagradas Escrituras quanto no contato direto com a natureza. Desta constatação decorria uma série de implicações na análise da obra comeniana.

Se a verdade não precisava ser buscada no mundo exterior, como pensava Bacon e outros empiristas, o método didático comeniano era um instrumento de revelação da Verdade Divina. Por isso não podia excluir ninguém, pois todo ser humano possuía dentro de si a capacidade de chegar à verdade e a glória de Deus. Na concepção de Comênio antes do pecado original, o homem era lúcido e pleno conhecedor do Plano Divino, porém com a queda sua mente tornou-se obscura e afastada da verdade. A tarefa principal da educação era resgatar o homem do pecado e o trazer de volta ao plano celeste:

Os exemplos dos autodidatas mostram com muita clareza que o homem, com a orientação da natureza, tudo pode alcançar. Alguns tendo em si mesmos como mestres ou tendo por professores (como diz Bernardo) os carvalhos e as faias (ou seja, passeando pelos bosques e meditando), aprenderam mais que outros através do laborioso ensino dos preceptores. Isso não nos ensina que tudo realmente está no homem? Estão lâmpada, candeeiro, óleo e pavio, e tudo o que é necessário: quem souber produzir a centelha, acolhê-la, acender a luz, poderá ver – belíssimo espetáculo – os maravilhosos tesouros da divina sabedoria, tanto

em si mesmo quanto no macrocosmo (ou seja, que todas as coisas estão dispostas segundo número medida e peso) (COMÊNIO, 2006, p.61).

Uma vez que a verdade pode ser experimentada no convívio com a natureza, o método pedagógico também devia basear-se nas leis naturais para produzir o melhor resultado. Por isso Comênio pensou em um sistema de ensino organizado por diferentes níveis, respeitando assim o estágio de desenvolvimento do indivíduo (escola materna, escola vernácula, escola latina, academia):

Esse método racional e preciso de educação pode ser comparado ao cultivo dos pomares. Isto porque as crianças de seis anos, bem preparadas pelos pais e pela amas, são semelhantes às arvorezinhas plantadas com perícia, que têm raízes bem desenvolvidas e já começam a emitir os primeiros ramos. As crianças de doze anos são semelhantes às árvores que já têm ramos e gemas: o que produzirão ainda não está claro, mas logo estará. Os adolescentes de dezoito anos, que já sabem as línguas e as várias artes, são semelhantes às árvores floridas, que oferecem aprazível espetáculo e odor agradável, prometendo frutos suculentos. Finalmente, os jovens de vinte e quatro anos ou vinte e cinco anos, completamente formados pelos estudos universitários, parecem-se a árvores carregadas de frutos, que já podem ser colhidos de vários modos (COMÊNIO, 2006, p.323).

É interessante observar que o ensino organizado em diferentes níveis, possuía uma semelhança com os estágios de desenvolvimento mental proposto por Jean Piaget¹ (2010) que inclusive realizou estudos sobre a obra de Comênio. Em 1957 a UNESCO publicou um estudo de Piaget² sobre a atualidade do pensamento do autor tcheco para a educação. No trabalho em questão o pesquisador suíço admitia que mesmo inconscientemente Comênio vislumbrava a existência de uma psicologia do desenvolvimento ao propor a escola organizada em diferentes níveis de ensino.

-
1. Pensador suíço que desenvolveu estudos sobre a psicogênese. Viveu ente 1896 a 1980. Uma de suas obras mais conhecidas foi *Introdução à Epistemologia Genética* que resume suas teorias do conhecimento. Sua preocupação central era determinar como a criança aprende. Em sua concepção o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento passa por diferentes níveis até atingir o pensamento lógico-abstrato. Desta forma considerava que para cada faixa etária deveria ser proposto a criança desafios diferentes que permitisse a ela avançar e construir novos conhecimentos. Das idéias de Jean Piaget surgiu uma série de correntes pedagógicas genericamente chamadas de construtivistas que buscam aplicar na escola as teorias desenvolvidas pelo pensador.
 2. Neste artigo utilizamos a publicação feita pelo MEC em 2010 que está inserida na “Coleção Educadores”.

Apesar das diferenças metodológicas, Comênio pode, sem dúvida, ser considerado um dos precursores da ideia da genética na psicologia do desenvolvimento e o fundador de uma didática progressiva ajustada ao estágio de desenvolvimento que o aluno alcança (Piaget, 2010, p 18).

Nos diferentes graus de organização da escola comeniana o currículo não variava, mas apenas o método de ensinar. Como o conhecimento já estava presente no espírito do aluno, não se acrescentava nada além daquilo que o aluno já possuía de maneira inata. A função das escolas e dos professores era, por meio do método adequado, despertar o saber imanente do indivíduo.

Nessa perspectiva a possibilidade da construção de um indivíduo autônomo é bastante limitada, na medida em que o homem que aprendia caminhava de maneira contínua em direção a Deus. O objetivo maior era identificar-se plenamente Criador e criatura como algo único. Aqueles que não aprenderam estavam para sempre perdidos para o pecado e, portanto excluídos eternamente do plano divino. Na realidade Comênio não tratou abertamente dessa possibilidade, uma vez que isso seria negar a proposta da sua obra: “ensinar tudo a todos”.

O aprender fazendo, defendido pelo autor da Bohemia, não se restringia apenas ao campo de aprendizagem das ciências físicas e naturais, ele avançava também para o campo da moral. Assunto esse que recebeu um capítulo inteiro na *Didática Magna*. Havia uma verdadeira compulsão em frear os desejos e as vontades. Para isso, segundo o pensamento comeniano, só se podia aprender obedecer obedecendo e a exercer a justiça sendo justo. As principais virtudes eram a prudência, a temperança, a fortaleza (no sentido de resistir às paixões) e a justiça. A razão era a grande responsável para guiar os impulsos humanos, pois somente a sabedoria poderia levar os alunos a julgarem as coisas pelo seu justo valor. Ao contrário de uma educação contemplativa e de recitações que prevaleceu durante o período medieval, Comênio enfatizava a necessidade do educando interiorizar os valores morais e, além disso, exercer uma espécie de autovigilância sobre o seu próprio comportamento:

Que os homens aprendam a temperança para que se habituem a observá-la sempre, durante todo o período de sua educação, no comer e no beber, no sono e na vigília, no trabalho e na diversão no falar e no calar. Esta regra de ouro deverá ser lembrada aos jovens, “Nunca em excesso”: é preciso parar sempre, antes da saciedade e do tédio (COMÊNIO, 2006, pp. 264-265).

O ensino de artes era parte integrante da escola, portanto deveria seguir toda uma metodologia que incluía 11 cânones: seis de uso, três de orientação

e dois de exercícios. Em outras palavras aprender fazendo (pintar pintando, esculpir esculpindo, dançar dançando etc.). Deveria se evitar ao máximo os discursos teórico, uma vez que poderia tornar o aprendizado monótono e desinteressante para os aprendizes. No caso específico do ensino de artes o estudo deveria ser feito a partir da reprodução de obras de artes. O professor deveria corrigir o erro do aluno e instruí-lo para que não errasse mais. Deveria desde o início estabelecer uma forma e uma norma para que a obra de arte fosse imitada. A criação só seria incentivada posteriormente, no começo prevaleceria apenas a cópia e a imitação. Sempre com exemplos fáceis, reais e simples de entender.

Quando o professor fosse introduzir a utilização de um novo instrumento para uso dos alunos deveria demonstrar o seu uso na prática e não por meio de discursos. Os exemplos dados seriam curtos e eficazes, pois o aluno poderia se perder em meio a muitas orientações. Todo o exercício seria iniciado pelos seus rudimentos, jamais pela obra já acabada. Os primeiros exercícios deveriam ser feitos de matéria conhecida. “O sentido é que não se deve sobrecarregar os escolares com coisas que estejam além de sua idade, de sua capacidade de compreensão, de sua condição presente, para não os obrigar a lutar com as sombras (COMÊNIO, 2006, p. 247). O exemplo precisaria ser retirado do cotidiano dos educandos que na concepção do autor tcheco era mais fácil para a criança imitar, uma vez que já o conhecia. Os modelos a serem imitados deveriam ser perfeitos para despertar também reproduções perfeitas.

Por isso é preciso cuidar para que de todas as coisas que devem ser feitas na escola e na vida, sempre haja modelos genuínos, certos, simples e fáceis de imitar, seja eles imagens, pinturas, esquemas de coisas ou ensinamentos e regras brevíssimas, claríssimas, compreensíveis por si mesmas, verdadeiras sem nenhuma exceção (COMÊNIO, 2006, p. 249).

Toda esta preocupação com os exemplos a serem imitados se explicava pelo cuidado de se construir desde o início uma sólida base de conceitos, procedimentos e conteúdos devidamente dominados e aprendidos. Não se poderia passar para um assunto novo sem que o anterior estivesse suficientemente consolidado. Demorar-se em um determinado assunto, segundo Comênio não era perda de tempo, era um ganho, uma economia que seria compensada futuramente. Estava clara a visão do conhecimento como um edifício em construção. Enquanto as bases não estiveram sólidas não se pode avançar para as etapas seguintes.

Como nas demais disciplinas da escola, os métodos de aprendizagem também deviam acompanhar o desenvolvimento do aluno de acordo com a sua faixa etária. As crianças desde cedo seriam condicionadas a obedecerem aos mais velhos e desta forma fazendo mais a vontade dos outros do que as próprias. Os jovens deviam suportar qualquer tipo de trabalho honesto, uma vez que mantendo as suas mentes e corpos ocupados em atividades contínuas, sérias e agradáveis, estariam distantes dos vícios.

As crianças aprendiam por imitação (de bom ou de ruim), mais uma aproximação com o pensamento piagetiano. Por esse motivo o papel dos pais era importante como exemplo de honestidade e também como guardiões da disciplina familiar. Além dos professores, os pais reforçavam a moral difundida pela escola e moldavam os indivíduos de acordo com as regras. Essas por sua vez seriam buscadas nas palavras dos sábios e da Sagrada Escritura.

Nas palavras do pensador morávio a escola sem disciplina era um moinho sem água. Ela era essencial para fazer com que tudo funcionasse bem e em harmonia. Daí a grande ênfase dada a essa questão. Um ambiente escolar disciplinado colaborava na organização, estimulava a aprendizagem e atraía a atenção dos jovens e crianças. Se isso não ocorresse a culpa era dos professores. Os castigos físicos tão presentes na educação medieval, continuaram existindo, mas eram utilizados somente em último caso. Antes de fazer uso deles, Comênio propunha uma série de procedimentos como advertências, repreensões e até mesmo a coerção psicológica. O autor sugere se utilizar da repreensão em público, bem como dos elogios, da ironia, das competições como eficientes mecanismos de controle sobre o comportamento dos alunos. A esse respeito dizia: “Mas para isso é essencial que o preceptor esteja presente e que se comporte com seriedade e sem afetação, que repreenda e faça corar quem achar mais negligente, elogiando em público os mais capazes” (COMÊNIO, 2006, p. 313).

Na verdade Comênio estava propondo abordagens que evitassem o uso da violência e ao mesmo tempo permitisse que o professor utilizasse a ironia e a exposição pública como uma forma mais eficiente de coibir a indisciplina em classe. No entanto como ele mesmo adverte isso deveria ser feito com propriedade por parte do educador para não tornar as punições sem efeito a medida que o mestre apresentar algum sinal de insegurança perante seus alunos.

Também no caso da disciplina escolar, havia uma perceptível preocupação de Comênio em ministrar os castigos e repreensões de maneira moderada e de certo modo tentando convencer o outro que aquilo era para o seu próprio bem. “Educar os jovens para a Igreja e para Deus... para que possam e saibam amar e reverenciar os que educam, não apenas se deixando conduzir aonde convém, mas desejando ardentemente” (COMÊNIO, 2006, p. 315). Indiretamente o autor de *Didática Magna* estava lançando mão dos mecanismos de condicionamento através do reforço positivo ou negativo que a psicologia experimental iria formular somente no século XIX. Nesse e em outros aspectos podemos identificar a modernidade do pensador da Morávia. Além do que havia um evidente avanço em relação às práticas pedagógicas do período medieval.

Foi justamente o método de ensino que mais contribuiu para o pensamento comeniano se tornar mundialmente conhecido. A proposta envolvia uma ampliação do acesso à escola para todas as pessoas, de todas as idades e sexos. Esta era a intenção religiosa de salvar a alma da humanidade para Deus, portanto todos teriam a oportunidade de se salvar. Para tal objetivo as pequenas instituições escolares do período medieval não serviam mais, era necessário aumentar a quantidade de alunos para um mesmo mestre. A organização da escola era comparada a uma máquina de imprensa. Havia um fascínio de Comênio por esta atividade que revolucionou a divulgação de informações:

O papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que devem ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga todos a observar os ensinamentos (COMÊNIO, 2006, p. 364).

A comparação entre a escola e o funcionamento de uma máquina revelava uma antecipação daquilo que viria a ser a instituição escolar, principalmente após o advento da revolução industrial e da sociedade dividida em classes sociais. Em outras palavras a gênese da escola de massas com todas as suas características: grande número de alunos; transmissão de conhecimentos científicos, livros didáticos e manuais adaptados para guiar o trabalho do professor; olhar vigilante dos mestres e diretores e castigos e advertências para os que se negarem a cooperar. Era um modelo de organização, cuja maior função era moldar os indivíduos de corpos e mentes dóceis, como Michel Foucault (1994) verificou em seus estudos sobre as instituições burguesas.

O método de aprendizagem comeniano também previa um ensino seqüencial, sem lacunas ou interrupções. Havia uma nítida preocupação com o controle do tempo. O mestre deveria programar muito bem todas as atividades, para que não sobrasse espaço para o ócio. A ociosidade deveria ser combatida de todas as formas:

Realmente, é pela corrupção da natureza que os males medram com maior facilidade e vigor; por isso, é preciso lançar mão de todos os meios para afastar os jovens das ocasiões em que podem ser corrompidos... e o ócio, para que os espíritos não aprendam a agir mal por não terem o que fazer e não se tornem preguiçosos. Por isso, é importante mantê-los sempre ocupados, em coisas sérias ou divertidas, e nunca os deixar ociosos (COMÊNIO, 2006, p. 269).

As repetições, os exames constantes, as competições entre os alunos eram estratégias de aprendizagens descritas na *Didática Magna* para estimular todos os saberes que já foram impressos por Deus nas mentes dos homens. Eram na realidade exercícios para clarificar o que ficou obscurecido com a queda. Os objetivos da escola vistos sobre esse ângulo, eram multiplicar o número de pessoas instruídas em favor da própria humanidade e da difusão da fé cristã:

E uma vez que nos esforcemos por multiplicar a instrução cristã para infundir, em todas as almas consagradas a Cristo, antes a piedade e depois a cultura e os costumes honestos, podemos esperar aquilo que os oráculos divinos nos ordenam esperar, *que um dia a terra se encha do conhecimento do Senhor, assim como o mar está cheio de água (Is XI, 9)* (COMÊNIO, 2006, p 370).

Conclusões

Entre o antropocentrismo candente do Renascimento e o velho teocentrismo medieval, estava Comênio. Ao propor um método universal de ensino o autor de *Didática Magna* estava de fato inserido na mentalidade própria de sua época, vislumbrando a sociedade e a escola do capitalismo industrial. A valorização da disciplina, do trabalho honesto, da educação para grandes massas, do aprender fazendo, do controle do tempo, a coerção psicológica ao invés dos castigos físicos, eram indícios de uma nova ordem ou uma ética protestante e do espírito capitalista, tal qual pensou Max Weber (2002) em sua célebre obra. Lutero, Calvino e Comênio possuíam pensamentos convergentes nestes aspectos. Não é por acaso que foram tidos como reformadores.

Retomando aqui a questão inicial que motivou o presente texto podemos dizer que a *Didática Magna* escrita sob uma perspectiva barroca (tentando con-

iliar religião e ciência) possui elementos suficientes para justificá-la como uma obra precursora da pedagogia moderna. Ali estavam os elementos que influíram e continuam a exercer uma forte influência sobre os sistemas de ensino. Hoje divididos em diferentes níveis e modelos de organização, a presença de um currículo formal que norteia o trabalho pedagógico ali realizado, as diferentes metodologias de ensino buscam partir da realidade mais próxima do aluno para atingir realidades mais distantes no tempo e no espaço, como o estudo do meio tão utilizado hoje em diversas instituições de ensino, a massificação do ensino nas mais diferentes sociedades pelo mundo afora. Por estas e tantas outras propostas apresentadas por Comênio em sua obra clássica faz dela uma referência singular para toda a pedagogia contemporânea tomada aqui em termos amplos. Não foi por acaso que Piaget (2010) viu no autor tcheco o idealizador de modelo internacional de ensino colaborador e harmônico que educasse essencialmente para paz. Próprio de alguém que vivenciou tantas guerras e perseguições durante toda vida como foi o caso do autor de *Didática Magna*.

Pensando no Brasil e na nossa realidade educacional. Recentemente universalizamos o acesso ao ensino fundamental, estender para a educação básica ainda não foi possível, assinamos a Declaração de Salamanca³, mas não implantamos de fato uma educação inclusiva. Nosso sistema educacional ainda não foi capaz de criar uma escola plenamente democrática, não só no acesso, mas também na qualidade da educação. Nos industrializamos rapidamente, superamos problemas econômicos que pareciam insolúveis, mas temos uma enorme dívida com a educação que vem de séculos e até agora – apesar de várias reformas – não foram equacionados. Por tudo isso e tantos outros problemas podemos verificar que se quer a proposta básica da *Didática Magna* foi ainda plenamente consolidada entre nós, ou seja, “a arte de ensinar tudo a todos”.

Resumo: A pedagogia contemporânea tem suas origens na modernidade, ou seja, um período da história marcado por intensas transformações econômicas, religiosas, sociais e de mentalidade. Foi em meio a este turbilhão de mudanças que surgiu Comênio e sua célebre obra *Didática Magna*. Perspicaz observador da nova realidade que se desenhava com o desfecho do mundo feudal e

3. Documento criado em 1994 na Conferência de Salamanca na Espanha assinado por diversos países, entre eles o Brasil se comprometendo a adotar uma política educação inclusiva para as escolas respeitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo às necessidades especiais de sua clientela.

o nascimento da sociedade do capital, o autor protestante propunha outro modelo de educação que rompia com o ensino praticado no período medieval. A moderna pedagogia ia desde uma profunda reformulação dos métodos didáticos até a organização e funcionamento das instituições de ensino que deu origem ao atual modelo de escola. Na concepção de Comênio educar era também uma forma de salvar as almas. A educação permitiria ao indivíduo conhecer melhor Deus e Suas manifestações. Atento ao desenvolvimento científico de sua época, o mencionado pensador inovou ao imaginar uma metodologia de ensino em que o aluno teria contato direto com a natureza, perfazendo assim os mesmos passos que os pesquisadores percorriam para chegar a uma determinada resposta. Tratava-se de fato da pedagogia do aprender fazendo.

Palavras-chave: Comênio; pedagogia moderna; história.

Abstract: The pedagogy contemporary has its origins in modernity, that is, a period of the history marked for intense economic, religious, social transformations and of mentality. It was in way to this eddy of changes that appeared Comênio and its celebrates Great Didactic workmanship. Pespicious observer of the new reality that if drew with the outcome of the feudal world and the birth of the society of the capital, the protestant author considered another model of education that breached with the education practiced in the medieval period. The pedagogy modern went since a deep reformularization of the didactic methods until the organization and functioning of the education institutions that gave origin to the current model of school. In the conception of Comênio to educate age also a form to save the souls. The education would allow the individual to know God and Its manifestations better. Intent to the scientific development of its time, the thinking mentioned one innovated when imagining an education methodology where the pupil would have direct contact with the nature, thus prefaced the same steps that the researchers covered to arrive at one definitive reply. One was in fact about the pedagogy of learning making.

Keywords: Comenius; modern pedagogy; history.

Referências

- BARROS, R. S. M. *Ensaio sobre educação*. São Paulo: Edusp, Grijaldo, 1971.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GASPARIN, J. L. *Comênio: a emergência da modernidade na educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HOBBSAWM, E. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KULESZA, W. *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Campinas: Educamp, 1992.
- PIAGET, J. *Jan Amos Comênio*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

Recebido em julho de 2011

Aprovado em setembro de 2011

Espaços de Participação Social nas Questões Ambientais do Município: O Caso do CMMA de Rio das Ostras - RJ

Spaces for Participation in Social Environmental Issues in the City: The Case of Rio das Ostras - RJ

Saulo Cezar Guimarães de Farias

Mestre em Educação, da linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão (PPG) na Universidade Estácio de Sá

E-mail: saulocg@bol.com.br

Este artigo foi elaborado com base nos dados colhidos durante a análise documental, entrevistas e observações usadas para confeccionar a dissertação de mestrado do autor, buscando fazer uma análise do funcionamento dos Conselhos Municipais de Meio Ambiente do Rio de Janeiro, em especial o do município de Rio das Ostras, observando também a criação e efetividade dos conselhos municipais de meio ambiente como agentes de participação social na esfera política, seu papel no fomento e articulação da Educação Ambiental (EA) e sua funcionalidade nas decisões e deliberações nas políticas públicas municipais.

Para maior entendimento da temática foi realizado uma discussão teórica sobre a necessidade de um real aprofundamento da democracia na sociedade como forma de se atender as demandas sociais e ambientais, apontando as estruturas conselhistas, como instrumentos viáveis de se implementar uma democracia mais participativa e verdadeira.

O contexto

O século XX foi especial para o povo brasileiro, presenciou mudanças que marcariam profundamente a relação entre o Estado e a sociedade e que di-

reacionariam de vez a economia para a adoção do sistema liberal capitalista promovendo um processo de desenvolvimento sem precedentes. No mesmo período a relação meio ambiente-desenvolvimento passou a ser desigual, a humanidade começou a sofrer consequências da exploração irracional dos recursos naturais do planeta, sofrendo com calamidades que alarmaram os governantes mundiais que passaram a se reunir para elaborar planos e estratégias para reverter este quadro.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em 1972 (CNUMAH), a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) e a de Moscou (1982) se tornaram marcos das discussões sobre meio ambiente e reforçaram a importância sobre o desenvolvimento e a ampliação dos projetos de Meio Ambiente e Educação Ambiental (EA), fomentando a criação de uma Política Nacional para o Meio Ambiente (PNMA) em 1981 e alguns anos mais tarde, na criação de um Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). A PNMA foi pródiga em formular leis que atendessem as questões ambientais nacionais, as particularidades da biota brasileira e na resolução dos problemas que estavam em pauta, articulando as esferas Federais, Estaduais e Municipais neste objetivo.

O início da descentralização da gestão ambiental já podia ser vislumbrado em pequenas ações do governo federal, entretanto, com muitas limitações e pouca efetividade, pois estas eram controladas pelo Governo Federal por intermédio do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) centralizando os recursos e as ações para o meio ambiente.

O processo de descentralização das políticas públicas iniciou-se no país, com a retomada do processo de redemocratização proposto pela Constituição Federal de 1988, o município ganhou força e autonomia para poder administrar suas secretarias com menor interferência do estado ganhando também mais recursos financeiros, que também seriam repassados diretamente para os cofres da prefeitura.

A Constituição Federal tentou promover no país uma maior distribuição das competências administrativas, dando maior autonomia aos entes federados na formulação de suas políticas fiscais e sociais.

Também como direcionamento constitucional, a criação de espaços de participação sóciopolítico se tornou símbolo deste período, estes chamados

de “conselhos gestores” (GOHN, 2001) onde deveriam estar representados os diversos setores da sociedade civil responsáveis por deliberações, consultas e atitudes frente às decisões políticas locais.

Peculiarmente, um “segmento” destes conselhos, os de meio ambiente, foi envolvido em questões distintas dos demais (os de educação e saúde, como exemplo), estes conselhos se tornaram instâncias deliberativas voltadas para o exame de projetos do poder executivo e do setor privado, que impliquem em problemas e impactos ambientais, e para a constituição de fóruns de disseminação de informações ou de construção coletiva de conhecimento na área, entre outras funções, prevendo, ainda, a participação da sociedade civil em seu colegiado.

A descentralização da gestão ambiental

Segundo Souza (2008), o processo de federalização e descentralização da administração pública se materializou no país com o surgimento desordenado de municípios que passaram a ter mais poder e autonomia frente o governo estadual e federal. O autor afirma que a partir da Constituição de 1988 até o ano 2000, a divisão territorial do país foi largamente aprofundada, criando-se cerca de 25% (1.438) de todos os Municípios atualmente existentes (5.560) e este processo foi resultado de práticas político-decisórias que se efetivaram a margem de critérios técnicos administrativos que contemplassem a real capacidade de emancipação local.

Demantova (2003) contribui afirmando que desde o momento em que começaram a surgir gestões democrático-participativas, foi levantada a polêmica em torno da razão pelas quais as administrações públicas estariam promovendo este tipo de ação. Estas ações governamentais seriam apenas com a intenção de legitimar as ações do governo ou para atender a demanda da sociedade civil e de movimentos sociais organizados

Os Conselhos de Municipais de Meio Ambiente (CMMA), instâncias deliberativas voltadas para o exame de projetos do poder executivo e do setor privado, que impliquem em problemas na esfera educacional e impactos ambientais, se tornaram fóruns de disseminação de informações, de construção coletiva de conhecimento na área e de participação da sociedade civil em seu colegiado.

A constituição dos conselhos segue as disposições da PNMA e a Lei nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Estes órgãos se configuraram, com maior ou

menor importância, nos espaços mais democráticos do município para que houvesse uma aproximação da sociedade com as questões ambientais locais, devendo ser preenchidos por representantes das camadas da sociedade, do executivo e do setor privado que pudessem estar implicados na resolução de problemas das esferas educacional e ambiental.

Porém, essa participação é questionada nos estudos de Souza (2008) *et al*, pois a constituição dos CMMA não refletiria evolução das práticas democráticas, com a representação popular podendo interferir na promoção da justiça ambiental. Aliado a este pressuposto, os conselhos seriam organizações de fachadas e legitimadoras das práticas capitalistas depredadoras e degradadoras do meio ambiente.

Em outros casos, se tornaram fóruns de debates, de tomada de decisões, de construção de conhecimento, espaço mais adequado para administrar conflitos, propor acordos e construir uma proposta de gestão que esteja em acordo com os interesses econômicos, sociais e ambientais locais. Tem por excelência caráter deliberativo, consultivo e normativo. Deve ser um órgão, colegiado, participativo, representativo, autônomo e nos assuntos de sua competência emitir pareceres, opinar, deliberar, normatizar e sugerir medidas.

Souza (2008) lembra que os Conselhos de Meio Ambiente se disseminaram pelo país em meio a processos de descentralização e de desconcentração da gestão ambiental, num contexto não apenas marcado em função do apelo da Constituição Federal em torno da importância dos mecanismos de participação popular, mas, especialmente como um dos desdobramentos da Conferência das nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, conhecida como “Rio 92”.

Dentre as atribuições delegadas a estes conselhos, destacamos o caráter de promoção participativa nas decisões políticas e na tentativa de transparecer estas decisões, porém, percebemos que nem sempre a descentralização das políticas públicas se configurou em um benefício para a população e como observado nos estudos de Souza (2003) e Gohn (2004), as políticas são mal planejadas e as verbas conseqüentemente são mal aplicadas e desviadas.

A existência dos CMMA é prevista em Lei, entretanto, grande parte dos municípios não os criam, alegando incapacidade técnica-administrativa para fazê-los funcionar. Outros municípios criaram os seus conselhos somente para

atendimento ao previsto na Lei Orgânica Municipal (LOM), sendo estes completamente inoperantes e insignificantes no seu propósito, sendo chamados de “conselhos de papel”.

Nas pesquisas de Alcântara (2006) entre outras, que tratam dos CMMA, encontramos aspectos singulares que caracterizam os tais conselhos. Em determinados momentos, eram visualizados os interesses nocivos do poder econômico a favor do interesse público, ora mostrado a descontinuidade no processo de implementação da PNMA ou até mesmo no caráter estratégico que o conselho exerce para forçar segmentos mais estanques das administrações públicas a terem visão de maior abrangência.

Toledo (2007) nos lembra que alguns estados brasileiros têm logrado êxito no processo de descentralização da gestão ambiental enquanto outros ainda não conseguem se desvencilhar de uma postura mais conservadora, como o do Estado do Rio de Janeiro que, até a última gestão de governo, optou pela desconcentração da gestão ambiental.

Contudo, não podemos deixar esquecer que na criação destes conselhos a participação social não foi requerida, não surgindo de uma manifestação pública por maior participação democrática na formulação das políticas setoriais, sendo formados verticalmente por iniciativa do Governo Federal simplesmente em observância as leis e não às necessidades de democratização da gestão pública.

A distribuição dos CMMA pelos municípios brasileiros

No que diz respeito aos CMMA, embora tenha sido criado através da Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, não há nenhuma Lei federal regulamentando a obrigatoriedade de sua criação nos municípios, e políticas ambientais dependem do exercício de habilidades específicas e de competências técnicas e administrativas. Apesar disso, no setor de meio ambiente também já está relativamente disseminada a gestão com a participação de conselhos.

Segundo Magrini (1990), somente 23% dos municípios brasileiros criaram instâncias municipais de meio ambiente, ocorrendo, na ausência dessas, o repasse das atribuições para os âmbitos estadual e federal. Segundo dados mais recentes, retirados da Pesquisa de Informações Básicas do IBGE, contento os resultados das pesquisas realizadas em 2009 sobre a existência e funciona-

mento dos CMMAs (porcentagem total), grande parte dos Conselhos de Meio Ambiente apresentam caráter Paritário e Consultivo, seguindo esta singularidade outros 2.531 Conselhos são de caráter deliberativo dando a impressão que as ações dos Conselhos de Meio Ambiente cada vez mais se afastam de caráter mais prático e de maior poder decisório do que é levado para deliberações nas reuniões conselhistas, onde aproximadamente 45% dos Conselhos apresentam caráter Normativo e Fiscalizador, caráter estes que são os responsáveis pela execução das decisões tomadas pelo CMMA.

Observamos também na análise dos dados que dos 3.124 CMMAs encontrados, 904 não realizam (no mínimo uma reunião durante doze meses) reuniões freqüentes, alguns não as realizam e provavelmente só existem para cumprimento de Lei.

Na região Sudeste este quadro se repete, entretanto, com um pouco menos de intensidade, o que pode ser explicado pela composição da região estando os Estados mais desenvolvidos economicamente e de neles encontramos exemplos de CMMAs mais desenvolvidos e antigos, apresentando grau de evolução de aperfeiçoamento mais acentuado.

A falta de uma movimentação para a criação dos Conselhos Municipais e para o bom funcionamento dos Conselhos Estaduais de Meio Ambiente (CO-DEMA) gera uma deficiência nas articulações do sistema, não garantindo assim maior participação e controle social nos processos de tomada de decisão e na gestão ambiental.

Além da criação do CMMA, os municípios assumiram o compromisso de desenvolver os projetos e propostas da Agenda 21, o que também delegaria a criação de uma infra-estrutura básica para seu funcionamento. O Ministério de Meio Ambiente (MMA) e o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) são os responsáveis pelo financiamento para implantação da Agenda 21, o MMA, através da Secretaria de Desenvolvimento Sustentável, está a disposição de qualquer município para dar as orientações técnicas, acompanhamento e materiais.

A Agenda 21 é construída com todos os setores e grupos, sejam instituições públicas, privadas e a sociedade civil organizada. Mas são as prefeituras que devem promover discussões, organização, implementação e monitoramento da Agenda 21, em parceria com todos os outros segmentos. Assim como o que ocorre na maior parte dos municípios, a constituição dos CMMA e a implanta-

ção da Agenda, não acontecem como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1. Distribuição dos municípios e população, segundo a presença de Conselho de Meio Ambiente e de Agenda 21 Local – Brasil – 2002.

Presença de Conselho de Meio Ambiente e de Agenda 21 Local	Distribuição (%)	
	Municípios	População
Total	100	100
Não tem Conselho nem Agenda 21	46,9	21,5
Tem Conselho e Agenda 21	10,7	37,4
Tem Conselho e não tem Agenda 21	23,4	27,9
Não tem Conselho e tem Agenda 21	19,0	13,2

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2002.

De acordo com os dados da pesquisa sobre informações básicas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2009 expostos na tabela 2, dos 2578 municípios existentes no país poucos possuem as leis que garantem o correto tratamento das questões ambientais, ficando o município sem condições de corrigir, punir e orientar as questões ambientais que são levadas aos órgãos responsáveis, não obedecendo ao previsto no SISNAMA.

Tabela 2. Municípios, total e com legislação específica para tratar da questão ambiental, segundo as Grandes Regiões e as classes de tamanho da população dos municípios – 2009.

Grandes Regiões e classes de tamanho da população dos municípios	Município						
	Total	Com legislação específica para tratar da questão ambiental					
		Total	Legislação ambiental organizada como				
			Capítulo ou artigo na Lei orgânica	Código ambiental	Lei de criação de Unidades de conservação	Capítulo ou artigo no Plano Diretor	Diversas leis
Brasil	5 565	2 578	964	481	85	256	792
Sudeste	1 668	895	333	112	46	67	337

Fonte: Elaboração a partir do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indica-

Espaços de participação

Na Carta Magna, encontramos textos que trazem afirmações com o intuito de promover uma maior aproximação social e maior democratização das atividades políticas. Algumas Emendas Constitucionais estabeleceram a criação de mecanismos participativos em diversas áreas da administração pública, e nos três níveis de governo. Oliveira (2008) afirma que em outros textos foi assegurada a participação da população nos processos decisórios em algumas áreas das políticas sociais, entre elas o planejamento municipal.

Bordenave (1994, p. 23) mostra que nos últimos anos, a democracia representativa no país foi ilusória fazendo com que “os cidadãos desejassem tomar parte no constante processo de tomada nacional de decisões e não somente nas eleições periódicas”.

O autor relembra que houve um tempo em que o triunfalismo dos regimes totalitários, convenceu alguns que a população trocava a sua autonomia pela segurança de um regime ditatorial se sentindo aliviada por não ter de tomar decisões transferindo-as ao governo. Isso ocorreu no Brasil no período em que o militarismo tomou conta da administração do país, com a justificativa de organizar e desenvolver o Estado brasileiro acometido por tempos de grande ineficiência e corrupção, governando com mãos de ferro e tomando decisões por conta dos generais afastando a sociedade das decisões governamentais. Neste mesmo período, o mais baixo nível de participação passou a fazer parte da realidade do país, com o povo marginalizado das atitudes e decisões políticas que eram decididas por poucos.

Os Conselhos de Meio Ambiente atuam conjuntamente com os demais espaços participativos do município para, em áreas específicas, atuarem na solução de problemas ambientais que passaram a surgir no território e nos debates locais, envolvendo a sociedade civil para tomar parte de tudo isso.

O CMMA de Rio das Ostras

O CMMA de Rio das Ostras foi instituído através da Lei Municipal nº. 335/1998 durante mandato do Prefeito Alcebíades Sabino dos Santos. A cria-

ção do CMMA do município obedece ao preconizado na Constituição Federal e na Lei Orgânica Municipal (LOM) e seu funcionamento está associado à tentativa de maior aproximação da sociedade civil às questões políticas do município no caso tão importantes das questões ambientais.

A história do CMMA do município é recente, sua primeira formação foi eleita na 1ª Conferência Municipal de Meio Ambiente, em abril de 1998. É creditado ao funcionamento do conselho, a criação de mecanismos de participação popular, consoante à LOM, promulgada em 9 de junho de 1994 mediante também ao previsto na Constituição Federal de 1988 para todos os entes federados. No artigo 1º da Lei Municipal nº. 335/1998, fica característico no texto que o CMMA do município é paritário, com competência para deliberar, orientar, acompanhar e fiscalizar as questões ambientais do município.

O CMMA, a Secretaria de Meio Ambiente Agricultura e Pesca (SEMAP), e o núcleo de EA integram o Sistema Municipal de Meio Ambiente (SIMA). O SIMMA é o conjunto de Órgãos e entidades públicas e privadas integrados para a preservação, conservação, defesa, melhoria, recuperação, controle do meio ambiente e uso adequado dos recursos ambientais no Município.

O Sistema foi criado na intenção de atrair a relação entre os mais diversos tipos de organizações legalmente representadas nas ações de Meio Ambiente e é gerido pelo código de Meio Ambiente do município. O SIMA constitui uma tentativa de estabelecimento de uma rede intersetorial que pretende agregar órgãos e institutos no desenvolvimento de estratégias para disseminar a educação ambiental pelos municípios assim como projetos e ações para recuperação, manutenção e criação de espaços naturais preservados.

Dentro dos projetos criados pelo núcleo de Educação Ambiental está a Rede de Educadores Ambientais (REARO). A rede foi criada para tratar das questões relativas ao meio ambiente da região, que são discutidas em vários espaços constituídos legalmente. Associações de Moradores, Secretarias da Prefeitura, Organizações Não Governamentais (ONGs), Empresas Privadas e outros que tem relação direta e indireta com os espaços naturais da região.

Existe no município, uma união entre segmentos públicos para promoção de projetos de Educação Ambiental (EA), aliando a SEMAP, Secretaria de Edu-

cação (SEMED) no Núcleo de Educação Ambiental (NEA), e a REARO, com sede no parque dos pássaros. Este espaço reúne os responsáveis pela elaboração, execução e divulgação de propostas para implementar a EA nas escolas e para a sociedade, assim como a realização de palestras para empresas privadas, dando suporte e orientando estas empresas para atuarem no município. Estão em funcionamento, no ano de 2010, inúmeros projetos chamados de Eco-projetos assim como oficinas (Eco-oficinas), eventos e fóruns de EA, atraindo a sociedade civil, participantes de outros Municípios e de outros Estados para as programações.

A REARO promove a realização de projetos e eventos de várias naturezas como mostrado anteriormente, contando com a participação direta e indireta de diversos segmentos da sociedade civil e das secretarias da prefeitura não deixando de salientar a presença do CMMA dando suporte sempre que necessário for, para que estas ações constituam na formação de uma consciência ambiental na população riostrense. Grande parte destes projetos é realizada dentro das escolas do município em conjunto com a SEMED, nas salas de aula das turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, formando os futuros cidadãos que serão responsáveis pela preservação dos ambientes naturais da sua região.

As Conferências Municipais de Meio Ambiente, características no município, são realizadas no final de cada biênio de funcionamento do conselho, servem para expor, entre outras finalidades, as necessidades e problemas ambientais que o município enfrenta, tornando-se fóruns de informações e debates e deliberações para serem efetivadas na administração do biênio escolhido para o CMMA.

A realização das conferências, sempre presididas pelo Secretário Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca, tem dois objetivos: traçar as diretrizes da Política Municipal de Meio Ambiente e eleger as instituições representantes da sociedade civil que comporão o CMMA para o biênio subsequente.

A organização das Conferências, bem como a estruturação dos tópicos a serem abordados por meio de palestras é elaborada por uma Comissão Organizadora formada por servidores da SEMAP e com participação aberta à população. Quanto ao regimento interno do CMMA, este é objeto de pauta

das primeiras reuniões mensais e as alterações resultantes destas são votadas pelos Conselheiros (OLIVEIRA, 2008).

A realização das conferências se tornou um meio para publicar das propostas e ações realizadas pela SEMAP e CMMA em seu biênio de administração, assim como as futuras propostas e projetos dos órgãos, estimulando assim uma discussão preparatória e que será recorrente no próximo biênio.

A origem dos recursos para o meio ambiente

Os projetos desenvolvidos e discutidos pelos órgãos da gestão ambiental do município são fomentados pelas verbas repassadas pelo governo federal provenientes de várias fontes, muitas delas relativas a atividades econômicas desenvolvidas dentro do próprio município e concessões feitas para que estas verbas fossem usadas no trato das questões ambientais.

Os municípios produtores de petróleo no país recebem uma compensação financeira por possíveis danos ambientais que acometessem seus ambientes naturais. Estes municípios devem aplicar este recurso em infra estrutura urbana, educação, meio ambiente e outras atividades que promovessem o desenvolvimento da região.

Os municípios litorâneos do Estado do Rio de Janeiro contam com este recurso extra para por em prática seus projetos e com especial importância os projetos para preservação do meio ambiente. O recurso extra interfere diretamente nas relações existentes entre a administração pública e a esfera civil representada, criando pontos críticos de discussão sobre a utilização do dinheiro e especulação sobre a transparência sobre o seu uso.

Oliveira (2008) afirma que a dependência de transferências da União, do Estado e dos royalties atingiu 85%. Especificamente, com relação às participações governamentais (royalties, royalties excedentes e participações especiais, conforme o caso), o município de Rio das Ostras tem nelas 73% de sua receita total, um montante de R\$ 320,7 milhões no ano 2006, a 3ª colocação em valor recebido, não variando de posição no ranking de participações governamentais de 2005 para 2006, dentre os 91 entes subnacionais. Segundo dados da Agência Nacional do Petróleo (ANP), tais cifras correspondem a R\$ 6.430,77 por habitante, 1ª colocação no Estado, mantendo a mesma posição em relação a 2005.

Tabela 3. *Royalties* em valores correntes recebidos pelo município de Rio das Ostras (2005-2009).

Royalties anuais em valores correntes					
Valores	Ano				
	2005	2006	2007	2008	2009
	R\$	R\$	R\$	R\$	R\$
	119.386.863,97	140.827.615,00	116.009.309,24	162.045.037,06	117.771.472,02

Fonte: Elaboração do autor através do site InfoRoyalties, a partir de Agência Nacional do Petróleo. Disponível em: <http://inforoyalties.ucam-campos.br/> - Acesso em: 18 de fevereiro de 2010.

Nos valores recebidos pelo município, podemos constatar que no ano de 2009 as receitas de recursos provenientes do *royalties*, tiveram um decréscimo de aproximadamente R\$ 45 milhões decorrentes do repasse da produção do petróleo neste ano, também decorrente dos baixos preços do barril no comércio mundial e dos menores lucros destas empresas. Este fator foi considerado pelos conselheiros como um dos mais preocupantes para a manutenção dos projetos já implantados pela prefeitura e na aquisição de novos instrumentos e pessoal para a fiscalização destes no município.

A discussão sobre a grande diminuição do repasse dos *royalties* nos últimos dois anos e também sobre a diminuição dos recursos oriundos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICMS) de alguns produtos que o município comercializa, tem gerado grande apreensão nos representantes dos órgãos de gestão ambiental, pois grande parte das atividades e projetos de preservação ambiental do município é sustentado pelo capital destes impostos, e apesar do município ter um fundo próprio para estas atividades, estes não seriam suficientes para atender todas as demandas que essas ações necessitam.

O ICMS pode ser empregado como importante fonte de recursos para utilização não apenas como fonte de arrecadação para o Estado bem como também para a preservação do meio ambiente natural. Este tributo, de grande relevância para os Estados da Federação, vem sendo utilizado desde 1991 por alguns Estados com típica indicação ambiental. Conhecido como ICMS ecológico, sua utilização no sentido da viabilização de atividades menos degradadoras nos Municípios vem sendo importante fonte de gestão ambiental. Tributo sob o manto da competência impositiva dos Estados e do Distrito Federal (artigo 155, II, da Constituição Federal), é o único discriminado na Constituição cujo Exercício da competência tributária é necessário e não facultativo.

Além dos *royalties* e do ICMS, as LOMs de cada município prevêem a criação de fundos de reserva para serem utilizados nas ações preventivas e restauradoras dos impactos ambientais, e cada um deve autorizar a criação dos seus, o que está disposto na Seção VII, Art. 253 da LOM-RO.

Segundo Carvalho (2005, p. 6), as administrações municipais podem, eventualmente, contar com este fundo especial, “objetivando apoiar projetos destinados ao uso racional e sustentável dos recursos naturais de seu território, bem como à manutenção e à recuperação da qualidade ambiental, de acordo com as prioridades da Política Nacional do Meio Ambiente”. Ao instituir o Fundo, a prefeitura define suas fontes de recursos, que tanto podem ter origem em outras instâncias da administração pública, como podem eventualmente receber dotações orçamentárias da iniciativa privada ou de organizações não-governamentais nacionais e internacionais.

O autor (idem, p. 5) explica que os Fundos Especiais de Meio Ambiente ainda são pouco freqüentes no país. Em 2001, afirma que “apenas 6,6% dos municípios brasileiros dispunham destes Fundos, sobressaindo-se, dentre as demais, a Região Sul, com a marca mais elevada, 13,2%. Dentre os que têm mais de 500.000 habitantes, 59,4% têm Fundo Especial”. Já nos municípios menos populosos, essa presença é meramente representativa, apenas 3,7%. O quadro mudou significativamente segundo os dados das pesquisas do IBGE em 2009, que mostra que dos 5565 municípios, 1645 já possuem o fundo de Meio Ambiente, (29,56%) do total, o que pode caracterizar um avanço na distribuição dos recursos empregados nas questões ambientais brasileiras.

Considerações Finais

Observamos no estudo do processo de municipalização do país, que este ocorreu de modo desordenado como mostrou Souza (2008), sem que alguns municípios tivessem atividades econômicas que os sustentassem dependendo de verbas federais para pagar suas contas e muito menos manter seus Conselhos de Meio Ambiente funcionando. Mostramos, também, o baixíssimo grau de capacidade de muitas secretarias em gerenciar suas questões, deixando áreas como educação, saúde e meio ambiente sem o devido cuidado, não promovendo os serviços básicos para a população, tendo muitos municípios devolvendo suas responsabilidades para os entes federados maiores (Estado e Governo Federal) (GONH, 2001).

Também evidenciamos a má vontade política e interesses econômicos norteando ações em prol de benefícios próprios, como em estudos de Souza e Demantova (2003), desconfigurando a funcionalidade da criação de espaços populares que poderiam desmascarar estas ações, revertendo o papel dos Conselhos que deram a aparente impressão de cumprir as determinações da Constituição.

Contudo, observamos que em outros municípios que estão criando seus Conselhos, existe uma necessidade de adaptação da legislação ambiental municipal, da estrutura física para fiscalizar as ações do Conselho e da articulação das secretarias, entidades civis e setor público na formulação de projetos de EA usando modelos de outros Conselhos Municipais e do Conselho Estadual.

Concluimos as considerações, afirmando que a Constituição Federal vigente foi pródiga em promover uma associação entre sociedade civil e a sociedade política na gestão de problemas sociais e ambientais dentro do ente mais próximo da população. A participação civil se mostra a mais eficaz das ferramentas para moralizar e transparecer administrações políticas que se legitimam através da ignorância popular em prol de ações interesseiras e com propósitos individuais não se importando com a solução dos problemas coletivos. Os Conselhos de Meio Ambiente são exemplos de sucesso destes espaços e o CMMA de Rio das Ostras caminha para se tornar o ambiente propício para a construção de uma gestão ambiental para aumentar a qualidade de vida do povo do município com seriedade e transparência.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os resultados obtidos pelo processo de descentralização das políticas públicas para o meio ambiente no Estado do Rio de Janeiro, em especial no município de Rio das Ostras (RJ), promovido pela Constituição Federal de 1988. De início foi retratado o momento histórico em que as discussões ambientais tomaram corpo e incentivaram a formação das políticas ambientais brasileiras. Analisamos os objetivos da criação dos Conselhos de Meio Ambiente (CMMA), sua importância para a Gestão Ambiental e a Educação Ambiental na promoção da participação popular dentro destes espaços. Também, observamos a origem dos recursos financeiros (ICMS, *Royalties*) recebidos pelo município e como se dava a aplicação destes nas questões ambientais e o papel do Conselho na fiscalização destas ações. Destacamos, na conclusão do estudo, que o CMMA faz parte de um sistema municipal de meio ambiente que busca a promoção da Educação Ambiental, que desenvolve a participação social em seu espaço discutindo os problemas ambientais em conferências, se articula com outros órgãos, instâncias superiores e municípios vizinhos e fiscaliza suas ações em prol do meio ambiente.

Palavras-chave: Descentralização. Políticas Públicas. Conselhos Municipais de Meio Ambiente. Educação Ambiental.

Abstract: This article aims to analyze the results obtained by the process of decentralization of public policies for the environment in Rio de Janeiro, especially in the town of the Rio das Ostras (RJ), sponsored by the Federal Constitution of 1988. At first it was portrayed the historic moment that took shape environmental discussions and encouraged the formation of environmental policies in Brazil. We analyze the goals of creating the Environmental Councils (CMMA), its importance for environmental management and environmental education in promoting popular participation in these spaces. Also, we found the source of funding (ICMS, royalties) received by the municipality and how was the implementation of these environmental issues and the Council's role in overseeing these actions. We emphasize, at the conclusion of the study, the CMMA is part of a municipal environment that seeks to promote environmental education, developing the social participation in its space discussing environmental issues at conferences, are linked to other organs, the higher courts and neighboring counties and supervise his actions on behalf of the environment.

Keywords: Decentralization. Public Policy. Municipal Councils for the Environment. Environmental Education.

Referências

ALCÂNTARA, Leonardo. Alejandro Gomide et al. Democracia dialógica nos Conselhos Municipais de Meio Ambiente. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 3. [GT8 – Meio Ambiente Construído], 2006, Brasília. Anais... Campinas: ANPPAS, 2006. Disponível em: <www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro3/arquivos/TA335-04032006-135418.DOC>. Acesso em: 9 abr. 2009.

BORDENAVE, Juan Enrique. Diaz. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de outubro de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 02 set. 1981.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

CARVALHO, Paulo Gonzaga M. de, et al. Gestão local e meio ambiente. Ambiente & Sociedade. vol. 8, n. 1, p. 121-140, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 30 abr 2009.

CENEVIVA, Laura. O Papel dos conselhos de meio ambiente nas políticas ambientais: O Caso do Município de São Paulo. Homologa.ambiente, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://homologa.ambiente.sp.gov.br/proclima/artigos_dissertacoes/artigos_dissertacoes.asp>. Acesso em: 12 jan 2010.

CONAMA, 1984/91, Resoluções do Conselho Nacional do Meio Ambiente. 4ª ed. rev. e aum., Brasília, DF: IBAMA, 1992.

DEMANTOVA, Graziella Cristina. A eficácia dos conselhos gestores: estudo de caso do conselho municipal de desenvolvimento rural de Campinas. 2003, 155 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000330528>>. Acesso em: 08 jun 2009.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e participação sóciopolítica. São Paulo: Cortez, Coleção Questão de nossa época, n. 84, 2001.

_____. Protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. p. 70-106.

OLIVEIRA, Adiane Conceição. Democratização do processo decisório em municípios beneficiários dos royalties petrolíferos: a experiência de Rio das Ostras. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET), Campos dos Goytacazes, RJ, 2008.

RIO DAS OSTRAS. Lei Orgânica do Município de Rio das Ostras, 09 de junho de 1994. Institui a Lei Orgânica de Rio das Ostras.

_____. Lei Municipal complementar nº. 005/2008. Institui o Código de Meio Ambiente do Município de Rio das Ostras, estabelece normas gerais para a administração da qualidade ambiental em seu território.

SANTOS, Mauro Rego Monteiro dos Santos. Conselhos Municipais: a participação cívica na gestão das políticas públicas. 138 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Donaldo Bello de. Relatório conclusivo: levantamento documental sobre o eixo temático Conselhos de Meio Ambiente no Brasil – Bibliografia Analítica (1981-2007). Rio de Janeiro: UNESA, 2009 (mimeo).

SOUZA, Donaldo Bello de, et al. Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello.; FARIA, Lia Ciomar. M. (Orgs). Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOLEDO, Ricardo Abreu de. Capacidade e sustentabilidade da gestão ambiental municipal: proposta de um sistema de indicadores e a avaliação do Município de Angra dos Reis - RJ. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental), Instituto de Geociências da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2007

Recebido em junho de 2011

Aprovado em outubro de 2011

EDUCAÇÃO CRÍTICA: ANÁLISE INTERNACIONAL

RESENHA CRÍTICA

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica:** análise internacional. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Solange Martins Oliveira Magalhães

Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG
Integrante da REDECENTRO – Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste
E-mail: solufg@hotmail.com

O livro *Educação Crítica: análise internacional* é o primeiro trabalho de referência que apresenta as relações entre poder, conhecimento, educação e escolaridade, de maneira articuladas às discussões educacionais, em sua totalidade, problematizando a importância dos Estudos Educacionais Críticos para a luta contra processos hegemônicos em diferentes realidades, à luz da sociedade contemporânea.

A obra contribui com a formação de professores por vários motivos, *primeiro* por apresentar sólida posição crítica frente aos debates educacionais ao articular e tornar públicas alternativas educacionais criativas contra-hegemônicas, destacando como a perspectiva crítica historicamente se dedicou a essa luta. *Segundo*, por revigorar o debate sobre a importância das contribuições dos estudos críticos incitando a reflexão como iniciativas de diálogo com várias temáticas e a área educacional.

O livro foi pensado e organizado em sete grandes temáticas apresentadas nesta ordem: **Parte I** – Introdução, com um texto introdutório dos autores; **Parte II** – Contextos sociais e estruturas sociais, apresenta 4 capítulos; **Parte III** - Redistribuição, reconhecimento e poder diferencial, com 10 capítulos; **Parte IV** - O legado freiriano, composto com 4 capítulos; **Parte V** - A política

da prática e a recriação da teoria, possui 8 capítulos; **Parte VI** - Movimentos sociais e trabalho pedagógico, com 4 capítulos; e a **Parte VII** - Métodos críticos de pesquisa para a Educação Crítica, com quatro capítulos elaborados, que se empenham em discutir a relevância dos estudos críticos, sua apropriação e reinvenção em territórios diversos, gestando uma visão de totalidade que favorece uma análise mais sofisticada da nossa realidade.

A obra, em seu conjunto, incita a reflexão crítica, ao mesmo tempo em que apresenta as “transformações cruciais dos pressupostos epistemológicos e ideológicos subjacentes relativos ao que importa como conhecimento legítimo ou “oficial” e a quem detém tal conhecimento” (2011, p. 14). Resgata e amplia a concepção de educação “como lugar de agir sobre ela nas suas complicadas conexões com a sociedade como um todo”, o que, em última instância evidencia a universidade como o lugar, não só de formação, mas de luta contra hegemônica e de humanização.

Na **Parte I**, o capítulo 1 estrutura o “O mapeamento da educação crítica”, elaborado pelos organizadores e também autores da obra – Apple, Au, Gandin (2011), apresenta as temáticas trabalhadas no livro que, apesar da singularidade de cada texto, não se reduzem aos limites de sua área, ao contrário, favorecem uma compreensão simultaneamente histórica, global e multifacetada sobre o objeto estudado - educação crítica. Esta Parte é profundamente esclarecedora sobre a concepção crítica de educação e de pedagogia crítica utilizada no livro, tem como ponto central a discussão sobre o entendimento de que os estudos educacionais críticos envolvem muito mais do que a problematização das relações de poder e das desigualdades sociais, pressupõem um enfrentamento radical destas questões, o que estabelece um compromisso individual (político) com a transformação social. Nas palavras de Apple, Au e Gandin (2011, p. 14), essa não é uma tarefa simples, todos aqueles que desejam assumir a responsabilidade de ser um educador, pesquisador crítico, analista crítico, precisam envolver-se num processo de *reposicionamento*, que promoveria outro olhar, diferente daquele que prioriza a proposta hegemônica, como única forma de se promover uma vida social melhor.

Como o próprio título da Parte I indica, ao realizarem um mapeamento dos estudos críticos, os autores retomam as raízes políticas que deram origem a esses estudos que, segundo eles, datam antes mesmo dos estudos dos intelectuais da América Latina, como Paulo Freire, e de importantes autores dos Estados Unidos e da Europa. No resgate histórico, os autores pontuam que a partir

da década de 1970, período central as teorizações críticas, ganham expressão importantes estudiosos que fortaleceram o desenvolvimento dos estudos críticos na educação. Para eles existe uma longa tradição na comunidade afro-americana, afro-caribenha e em diversos grupos feministas de várias nações do mundo que colaboraram para dar vida a pedagogia crítica.

Ainda neste capítulo introdutório, os autores advogam que assumir uma postura de professor analítico, ou de um analista crítico, implica engajar-se em oito tarefas: 1) a importância de denunciar as políticas e práticas educacionais opressivas; 2) manter vivas atividades contra-hegemônicas; 3) engajamento coletivo contra as relações de poder desigual; 4) construção de uma educação genuinamente progressista e social; 5) e 6) manter vivas as tradições do trabalho radical – tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas de modo a ampliá-las e criticá-las, apoiando-as, recapturar a memória coletiva do trabalho; 7) agir juntamente com movimentos sociais dando conhecimento especializado aos movimentos; 8) usar o privilégio da posição acadêmica para abrir espaços para os movimentos sociais.

A **Parte II** do livro, intitulada *Contextos sociais e estruturas sociais*, traz em seu capítulo 2 a proposta de Susan L. Robertson e Roger Dale, eles analisam como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) estão transformando os sistemas educacionais apropriando e utilizando-se de argumentos populistas. Pensando sobre as possibilidades da educação crítica, refletem sobre os contextos econômicos e sociais que cerceiam o debate educacional atual, incitando discussões que revelam como grupos direitistas têm estado presentes nas discussões escolares, propondo reformas e alterando os sentidos e objetivos da educação.

Ainda nesta parte do livro, Cameron McCarthy, Viviana Pitton, Soochul Kim e David Monje, o texto contribui para o entendimento dos efeitos maléficos da lógica neoliberal para a educação em geral. Denunciam como as articulações neoliberais têm se infiltrado na educação através de supostas promessas de bem público. Esse movimento enfraquece o pensamento crítico e redefine a educação através de um discurso que “[...] se torna difícil imaginar uma alternativa que esteja fora da hegemonia do mercado” (2011, p. 59)..

No Capítulo 4, desenvolvido por Kenneth J. Saltman, analisa-se a corporatização e controle das escolas como uma forma de redistribuição do controle econômico e cultural, enfraquecendo a democracia pública e a cidadania

crítica. O capítulo 5 finaliza esta Parte do livro, é escrito por Jurjo T. Santomé, faz uma analogia entre o Cavalo de Tróia e a escola para desvelar que a organização e desenvolvimento dos currículos escolares, mesmo sem transparecer, sobrem grande influência dos princípios neoliberais através de diversas estratégias que são preconizada nas escolas

A **Parte III**, definida como “Redistribuição, reconhecimento e poder diferencial”, conta com 10 capítulos (6 a 15), ampliam-se as discussões e diálogos sobre temáticas que traduzem conflitos atuais, como: contribuições do neo-marxismo na educação crítica (Au; Apple); a pedagogia da práxis (Scatamburlo; McLaren); as questões de raça como aspecto relevante nas relações desiguais (Billings); ontologia da branquidade (Leonardo); o feminismo pós-estrutural na educação (McLeod); escola e sexualidade (Loutzenheiser; Moore); masculinidade e educação (Hightower); inclusão (Slee); teorias indígenas (Grande); os desafios de Foucault às teorias críticas (Fischer (Au; Apple); essas discussões são valiosas e colaboram significativamente para compreendermos a complexidade das relações que se estabelecem no âmbito político, social e educacional. Todos os textos desta Parte III do livro afirmam que as relações de poder são plurais e que, tanto quanto estamos subordinados a elas, também subjugamos outros, mas é bastante claro que há grupos que concentram o poder e perpetuam a sua hegemonia, enquanto há grupos marginalizados, oprimidos e silenciados. Também traduzem a forte preocupação em lembrar a importância dos pressupostos da tradição crítica, sobretudo os de oposição à lógica neoliberal. Esses são aspectos importantes e devem ser considerados, quer seja na formação inicial ou continuada dos professores, ela pode nortear a concepção de uma educação mais justa e democrática.

Na **Parte IV** - O legado freiriano, os capítulos de 16 a 17, são extremamente relevantes para a formação docente, todos os autores estabelecem um diálogo com os princípios da educação crítica através da contribuição de Paulo Freire. Esta Parte de livro introduz a obra de Freire, contextualiza-a, discute a Pedagogia freireana, a epistemologia do oprimido de Freire, faz críticas e aponta as grandes contribuições das idéias de autor. O livro é contundente ao afirmar que as contribuições de Freire foram amplamente discutidas, criticadas e apropriadas em diversos lugares do mundo. Não nos restam dúvidas sobre as importantes contribuições de Freire para a educação de um modo geral, e especialmente para a formação de professores na perspectiva da pedagogia crítica. Esta parte

nos transmite, enquanto professores, uma mensagem inspiradora: “se a obra de Freire ainda inspira professores, educadores e administradores, é porque em grande medida as falhas do sistema bancário são a norma e não a exceção, e porque mesmo hoje há mais professores desejando comprometer-se e afirmar que aquela outra experiência escolar, mais democrática, mais aberta, mais tolerante, e até mais criativa, não só atingível, mas necessária” (2001, p. 268).

A **Parte V** do livro - A política da prática e a recriação da teoria, é composta por sete capítulos, de 20 a 27, Peter Mayo propõe uma discussão acerca da educação de adultos e a exemplifica através da educação para a transformação social, realizando uma ampla análise bibliográfica de autores que contribuíram no estudo dessa temática. Já no capítulo 21, Douglas Kellner e Jeff Share fazem uma leitura crítica da mídia, seu significado para a audiência, questões de poder e ideologia e da relação da mídia com o mundo dos negócios. No capítulo 22, Zeichner e Flessner discutem a formação de professores para a educação crítica e mostram, através de três exemplos práticos, como pode ser a formação dos professores para a justiça social, conectando a formação teórica e a prática da sala de aula. No capítulo 23, Kenneth Teitelbaum recupera a história da educação crítica, repassando autores e conceitos que são fundamentais a essa teoria. No capítulo 24, Ramon Flecha traz a perspectiva de uma educação em que não haja imposição sobre a cultura popular e que as comunidades sejam valorizadas como agentes educadores. Luís Armando Gandin, no capítulo 25, nos remete à perspectiva da educação crítica a partir da Escola Cidadã implementada na cidade de Porto Alegre, discutindo conceitos críticos em educação que já foram postos em prática. A Parte V termina com dois capítulos 26 e 27, os quais abordam as perspectivas da educação crítica no Japão e na China. Esta Parte do livro é de suma importância para a formação de professores, reforça conceitos da teoria crítica em educação como forma de entender a perspectiva, suas limitações como contribuições. Possibilita uma noção mais concreta do que significa a implementação das ideias críticas na educação, já que todos os autores desse bloco trazem, de maneira particularizada ou geral, a reflexão da prática e da teoria.

A **Parte VI** do livro - *Movimentos sociais e trabalho pedagógico*, conta com quatro capítulos: de 28 a 31. O capítulo 28 escrito por Jean Anyon, discute o que significa uma educação crítica com foco na justiça social. Ela destaca a importância de gerar oportunidades para que os estudantes exerçam a política

e para que os educadores tenham espaço para a reflexão sobre sua prática em sala de aula. No Capítulo 29, Mary Campton e Lois Weiner promovem uma importante discussão acerca dos sindicatos de professores, abordando as políticas neoliberais e suas devastadoras implicações para a luta sindical. No Capítulo 30 discute-se assuntos relacionados a Coréia do Sul, Hee-Ryong Kang traz a experiência da luta de professores da Coréia do Sul pelo reconhecimento, através da constituição de um sindicato de professores. O autor explicita que essa conquista foi coletiva, do poder de barganha e para a melhoria das condições de trabalho. No capítulo 31, Jen Sandler aborda a educação popular, a migração e a sociedade civil no México, demonstra o quanto as práticas educacionais críticas podem contribuir na formação de uma identidade comunitária e o papel que “[...] podem desempenhar em relação às ideologias e estruturas hegemônicas” (2011, p. 464).

Com essa parte do livro reconhece-se que uma ofensiva da lógica de mercado ao sistema de educação, mas também propositivas contra as investidas neoliberais.

A **Parte VII** do livro – métodos críticos de pesquisa para a educação crítica, finaliza o livro com capítulos de 32 a 35; no Capítulo 32, os autores Lois Weis, Michelle Fine e Greg Dimitriadis repensam a pesquisa etnográfica, relacionando o âmbito local e o contexto global. A partir da noção de que a globalização influencia de forma complexa as diversas localidades, eles defendem um olhar atento de pesquisa a essa complexidade. A sugestão de uma nova metodologia de pesquisa é devido às mudanças que ocorrem em termos globais e que não permitem mais uma separação entre nível macro e micro. Já no capítulo 33, Daniel S. Choi propõe o uso de sistema de informação geográfica (SIG) nas pesquisas educacionais acreditando que este permite não apenas a análise, mas também a apresentação dos dados coletados. Choi ainda explica o uso do SIG, demonstrando o rigor metodológico que há nessa forma de pesquisa. No Capítulo 34, é defendido o uso de metodologias quantitativas na pesquisa educacional por Joseph J. Ferrare, para ele há três formas quantitativas de pesquisa, demonstrando seu funcionamento, limitações e contribuições: a análise de rede social, escalonamento multidimensional e análise de correspondência. Propõe-se uma interessante discussão acerca do uso de métodos quantitativos na educação, sendo um de seus objetivos ultrapassar as identidades relacionadas às pesquisas quantitativas e qualitativas que, muitas vezes, levam a formas de não

reconhecimento de determinadas pesquisas, conforme a metodologia utilizada. O autor ainda destaca que apesar de nenhuma metodologia ser capaz de explicar as complexas relações sociais em sua totalidade, indica o uso de diferentes métodos como possibilidade para o entendimento do complexo social.

O capítulo 35 foi escrito por Yoshiko Nozaki, dá o exemplo de pesquisa sobre cultura, sociedade e educação japonesa, e coloca em pauta a discussão em torno das relações acadêmicas existentes no Ocidente e no Oriente. Faz uma séria análise sobre a oposição binária existente entre o Ocidente e o Oriente e reflete sobre o quanto essa oposição está relacionada a questões de poder. Ainda evidencia que alguns pesquisadores orientais têm feito uso (em suas pesquisas) do que ela chama de *japanismo* (termo que se refere à homogeneização da cultura japonesa) e propõe uma discussão sobre o emprego desse termo. Este capítulo finaliza a Parte VI do Livro.

Cabe ressaltar a importância de todos os aspectos discutidos para a formação docente numa perspectiva crítica e para os estudos no âmbito da educação em geral. Uma das maiores contribuições do livro para a reflexão sobre a formação docente refere-se a “formação de professores para a justiça social” (2011, p. 331). Destaca-se que desde o início do século XX tem havido uma série de esforços de parte dos formadores de professores em uma série de países para preparar professores como agentes da mudança social (p. 331), para tanto os autores contribuem propondo os seguintes ideais a serem perseguidos na formação desses professores: ser socioculturalmente consciente [...]; ter uma visão afirmativa dos estudantes de origem diversa, vendo recursos de aprendizagem em todos os estudantes, mais do que considerar as diferenças como problemas a superar; ver a si próprio como pessoa responsável e capaz de incentivar a mudança educacional [...]; entender como os aprendizes constroem o conhecimento e podem ser capazes de incentivar a construção do conhecimento dos aprendizes; conhecer a vida dos estudantes, incluindo a reserva de conhecimentos de suas comunidades; usar o conhecimento sobre a vida dos estudantes para elaborar um ensino que faça uso do que eles já sabem, ao mesmo tempo em que amplia os horizontes dos alunos para além do que já é conhecido (p. 333). Essas visões nos ajudam a recompor de maneira crítica a formação de professores para que se possa lutar contra a opressão e a injustiça social.

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES
DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULHO DE 2010 a DEZEMBRO DE 2010

TESES

**Arquitetura dos Edifícios da Escola Pública no Brasil (1870-1930):
Construindo Os Espaços para a Educação**

Autor: ÂNGELO MARCOS VIEIRA

Data da defesa: 13/09/2010 **nº de páginas:** 433

Orientadora: Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS)

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Ester Buffa

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta

Profª Drª Maria Adélia Menegazzo

Profª Drª Sílvia Helena Andrade de Brito

RESUMO: A pesquisa concentra-se em analisar a arquitetura e a educação, a partir das relações históricas entre a normatização na produção do edifício escolar público no Brasil e como ele passou a existir como produto de um processo histórico, especificamente a partir do surgimento das Escolas do Imperador, no ano de 1870 até os anos de 1930. A discussão que se impõe na pesquisa

é de como o edifício escolar passou a existir como produto de uma norma educacional; como o edifício se transformou em objeto necessário e importante a contar do final do século XIX, se anteriormente sua presença era simplificada. Outra discussão da pesquisa é verificar como as relações que o edifício escolar produzido fora do Brasil, em especial na Europa e nos Estados Unidos, durante o século XIX, ajudaram no processo de instalação dele aqui na América. A pesquisa estuda o comportamento da forma arquitetônica e dos espaços construídos com a história da educação e as normas legais; os estilos arquitetônicos mais usados, os padrões construtivos; as tipologias encontradas; os diversos modelos de implantação do edifício na cidade; o edifício escolar e a sua movimentação no espaço geográfico brasileiro para entender como se dava a circulação de idéias e analisar os elementos de arquitetura existentes nos edifícios selecionados. O esquema de análise se dá no campo da arquitetura com o programa de necessidades, a situação física e urbanística, a composição arquitetônica, os elementos de arquitetura, o estilo e a multiplicação; no campo da educação, as normas e determinações legais, os tratados, o momento sócio-político, a estrutura e a organização administrativa educacional. Como o objeto de estudo é a escola pública, servimo-nos do conceito de Saviani. Escola pública para Saviani é aquela organizada e mantida pelo Estado. Portanto a análise se pauta pela ação do Poder Público, sua responsabilidade em garantir as condições materiais e pedagógicas das escolas que incluem a construção ou aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação e do sistema de ensino em seu conjunto. Por isso utilizei como fonte primária para estudar a difusão no país, os relatórios anuais dos Presidentes dos Estados, que implantaram e mantinham as escolas públicas no Brasil. Na perspectiva teórica usando o referencial da história com a proposta de delimitação do objeto e do período da pesquisa o plano de trabalho da pesquisa foi organizado e dividido em quatro partes. A primeira trata de demonstrar que o edifício escolar é produto de transformações, de uma circulação de informações, de teorias e de normatizações do campo da educação. A segunda parte analisa a arquitetura do edifício escolar que começou a ser construído no Brasil durante o Império e as sua relação com a história da educação em especial, as leis que iniciam o processo de normatização da instrução pública no Brasil e depois compreender como surgiram os edifícios dos grupos escolares na educação pública brasileira e quais as relações históricas das normas educacionais editadas com os prédios instalados. A terceira demonstra a difusão nacional dos padrões de arquitetura da escola pública no período da pesquisa (1870-1930). Usando como fonte primária para esse capítulo, os relatórios anuais encaminhados pelos Presidentes e Governadores dos estados da federação existentes na época, ao poder legislativo, de 1890 até 1930 e complementando com textos e artigos escritos e publicados por pesquisadores, pudemos realizar essa tarefa de analisar como se manifestou a arquitetura dessa escola pública e como se deu a difusão de um modelo de escola. Por último, a quarta parte volta-se para a análise arquitetônica de seis edifícios selecionados que representam, tipologicamente, ao longo da periodização instituída no trabalho, conjuntos de elementos que confirmam a difusão de uma arquitetura e de um conjunto de normas, que configuram elementos de articulação entre diversos campos. Escolhi os seguintes prédios para essa análise: a) Escola Gonçalves Dias, no Rio de Janeiro, de 1870; b) Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, de 1890; c) Grupo Escolar Prudente de Moraes em São Paulo, de 1894; d) Grupo Escolar Xavier de Silva, em Curitiba, de 1903; e) Grupo Escolar Augusto Severo, em Natal-RN de 1907 e por fim o Grupo Escolar Joaquim Murтинho, em Campo Grande-MT de 1923. Por fim concluo colocando em debate os resultados a que este trabalho chegou e ancorado em Viñao Frago e usando as ferramentas da teoria e da análise do objeto arquitetônico, como se deu a movimentação dos diversos elementos desses edifícios que produziram edifícios escolares em todas as capitais do país.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar; Arquitetura no Brasil; História da Arquitetura; Educação e Arquitetura; História da Educação Brasileira.

O Estudo qualitativo das transformações pelas quais passam os saberes até chegarem à sala de aula no conteúdo da Física Ondulatória

Autora: NÁDIA CRISTINA GUIMARÃES ERROBIDART

Data da defesa: 24/09/2010 **nº de páginas:** 170

Orientadora: Profª Drª Shirley Takeco Gobara (UFMS)

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Sonia Krapas Teixeira

Profª Drª Maria Aparecida de Souza Perrelli

Prof. Dr. Jose Luiz Magalhaes de Freitas

Prof. Dr. João José Caluzi

RESUMO: Este estudo teve por objetivo caracterizar a transposição didática do saber sábio sobre ondas sonoras desde sua produção na esfera científica até sua inserção em sala de aula. A investigação proposta se baseou nos seguintes questionamentos: Quais mudanças ou transformações são realizadas pela noosfera na materialização dos saberes sobre ondas sonoras em livros didáticos utilizados no ensino médio? Como é realizada a transposição didática interna desses saberes pelo professor da disciplina de Física? Para isso utilizamos como referência teórica os estudos sobre a teoria da Transposição Didática. Optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, pautada na análise de conteúdo, na qual os dados foram coletados em quinze livros didáticos de Física publicados no período de 1950 até 2008, e em encontros realizados com três professores da disciplina de Física do ensino médio, da rede pública de ensino de Campo Grande/ MS. Os resultados indicam que a noosfera ao materializar a transposição didática externa: diminuiu, com o decorrer dos anos, a quantidade de saberes sobre ondas sonoras presente nos livros didáticos; praticamente excluiu a discussão de aplicações práticas e teóricas; descaracterizou aspectos históricos; provocou o distanciamento entre saber sábio e saber a ensinar. Quanto à transposição didática interna verificamos que os professores não realizam aulas sobre ondas sonoras, o que coloca em risco sua sobrevivência no ambiente escolar. Consideramos necessárias ações por parte da noosfera para tornar esse saber mais atrativo aos olhos do professor.

Palavras-chave: transposição didática externa; transposição didática interna; ondas sonoras; livros didáticos; professores de Física.

Lendo no Jornal Stella Maris 1938-1945 as marcas da formação das professoras em uma Escola Normal Católica de Minas Gerais

Autora: MARIA CECÍLIA DE MEDEIROS ABRAS

Data da defesa: 08/10/2010 **nº de páginas:** 127

Orientadora: Profª Drª Eurize Caldas Pessanha (UFMS)

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Maurilane de Souza Biccas

Profª Drª Fabiany de Cassia Tavares Silva

RESUMO: Esta pesquisa tem como objeto de estudo as marcas de formação de professoras primárias durante o Estado Novo, tomando como fonte documental o jornal colegial *Stella Maris*, editado pelo Colégio Nossa Senhora das Dores do município mineiro de São João del-Rei. O referencial teórico utilizado centra-se nos estudos de Pierre Bourdieu (1999, 2004, 2005, 2007) que tratam dos conceitos de capital cultural, *habitus*, distinção, representação; de Michael Certeau (1994) sobre representações, estratégia e apropriação. nos estudos sobre história da educação desenvolvidos por Tanuri (2000), Lellis (1983), Alves (1986), Prates (1989), Villela (1990), Vidal e Faria Filho (2002), Peixoto (2003), Hilsdorf (2003) e Rosa (2005), que tratam de dimensões diversas da questão formação da professora primária no Brasil, articulando as diferentes dimensões que envolvem a criação das escolas normais e seu desenvolvimento, e, ainda, nos estudos de Vaz (2006), Freitas e Biccias (2009) e Certeau (1998) foram de suma importância. Os resultados dessa investigação apontam algumas dimensões da conformação da representação de identidades docentes de professoras primárias durante o Estado Novo, identificadas no jornal *Stella Maris* (1938-1945), instrumento de comunicação e controle que serviu aos propósitos educacionais dos estadonovistas. Entre as marcas de formação impressas no jornal *Stella Maris*, destacam-se: a. cumprimento da regulamentação, acatamento de ordens superiores, eficiência, uniformização; b. proposição de modelos em função da necessidade de conformação das mentes; c. o magistério primário como vocação feminina e educação como condutora da moral e da ordem social. A relevância social e científica dessa pesquisa deve ser entendida a partir da riqueza e originalidade presentes na fonte documental utilizada, ainda inédita nos diferentes trabalhos que abordam a formação de professoras durante o governo do Estado Novo. Sua contribuição na ampliação do tema pode somar-se às pesquisas historiográficas, sendo ainda de grande importância na formação dos alunos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, bem como dos profissionais de outras áreas.

Palavras-chave: Formação de professores; História da educação; Periódicos educacionais e escolares

O Programa FUNDESCOLA Na Política Educacional Sul-Mato-Grossense (1999-2006): Fatores de sustentação e suas implicações

Autora: SÔNIA MARIA BORGES DE OLIVEIRA
Data da defesa: 18/11/2010 nº de páginas: 207
Orientadora: Profª Drª Ester Senna (UFMS)
Linha de pesquisa: História, Políticas e Educação

Comissão Julgadora:

Profª. Drª. Andréa Barbosa Gouveia
Profª. Drª. Dirce Nei Teixeira de Freitas
Profª. Drª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Profª. Drª. Sílvia Helena Andrade de Brito
Profª. Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

RESUMO: A presente tese versa sobre o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), levando em conta sua materialização na política educacional sul-mato-grossense no período em que o estado foi administrado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e apresentou uma proposta alternativa para o enfrentamento aos projetos neoliberais no campo educacional. O trabalho encontra

fundamentos teóricos e analíticos na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação. A análise empreendida recai sobre o poder de sustentação do Programa, enquanto ação da política educacional, oriunda do governo central, que teve sua continuidade garantida no quadro da política educacional do estado de Mato Grosso do Sul, questionando sobre quais seriam os fatores específicos que dão esse poder de sustentação ao FUNDESCOLA. O objetivo da pesquisa consiste em analisar os fatores que dão sustentação ao programa FUNDESCOLA, na política educacional do governo popular sul-mato-grossense, no período de 1999 a 2006. Metodologicamente, procedeu-se por meio do estudo bibliográfico, análise de documentos do FUNDESCOLA e do Governo Local, levantamento de dados na Secretaria de Estado de Educação/MS e realização de entrevistas semi-estruturadas. Pressupondo que a elaboração do Programa teria por base as exigências de sustentação do capital, no que compete ao papel da educação na sociedade, o estudo firma-se em categorias básicas como a luta de classes e a relação capital e trabalho. Constatou-se que seus fatores de sustentação estão: a) na vinculação ao conjunto de estratégias para a administração da crise estrutural e sistêmica do capital, que dissemina práticas de gestão condizentes com o modelo produtivo, colaborando na caracterização do processo de reforma educacional como um ato pedagógico; b) na metodologia que está calcada em elementos das teorias administrativas, do funcionalismo e da visão sistêmica que se integram numa perspectiva ideológica de educação coerente com o momento histórico; c) no enfraquecimento de políticas alternativas diante das forças do capital, que por seu caráter totalizador minam ações isoladas, bem como os rumos e posicionamentos da política partidária. O FUNDESCOLA, por seu itinerário de formulação, aspecto teórico e lugar que ocupou no âmbito da política governamental para a educação, expressa uma ação do Estado capitalista, no sentido de que vem responder às demandas decorrentes da crise estrutural do capital.

Palavras-chave: Fundescola. Política Educacional. Gerencialismo. Modelo de Produção. Luta de Classes.

Os primeiros anos da docência nos discursos de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS

Autora: CAROLINA MONTEIRO SANTEE
Data da defesa: 25/11/2010 nº de páginas: 255
Orientadora: Profª Drª Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)
Linha de pesquisa: Educação e Trabalho
Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osorio
Profª Drª Vitória Helena Cunha Esposito
Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais

RESUMO: As experiências que ocorrem na vida pessoal e profissional são individuais e únicas, especialmente no início da docência, e de algum modo e ao mesmo tempo, inter-relacionam-se com as experiências de outras pessoas. Esta pesquisa tem por objetivo desvelar e compreender, através dos discursos, como se deram os primeiros anos da docência de professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, inspirada na fenomenologia existencial e embasada na hermenêutica. Os sujeitos da pesquisa são os professores de Inglês que iniciaram a docência a partir da aprovação e efetivação nos quatro últimos concursos da REME. Os dados reportam às situações vividas e descritas pelas professoras sobre seus primeiros anos de docência, colhidas em entrevistas semi-estruturadas. A partir das descrições veiculadas pelo discurso, procedi à redução fenomenológica e identifiquei

as Unidades de Significado. Elas foram submetidas às Análises Ideográfica e Nomotética e deram origem às Convergências Temáticas e às seguintes Categorias Abertas: 1. Buscando sentido em ser professor; 2. Professor de Língua Inglesa: saberes e fazeres; 3. As relações com os que habitam a escola/fora da escola. Os resultados encontrados evidenciam que o início na carreira docente nem sempre é simples, demanda saberes, fazeres e estabelecimento de relações sociais com os que habitam a escola e fora dela. Todas as professoras participantes da pesquisas, independentemente do fato de terem permanecido nas escolas em que tomaram posse ou de terem pedido remoção para outra escola, têm dentro de si, algo que as impulsiona: a relação com os alunos e o compromisso pessoal que assumiram no momento da posse. Sendo assim, um dos papéis dos cursos de licenciatura é oferecer formação consistente para que seus egressos possam passar pelo período de iniciação na docência de forma mais consciente e menos conflituosa.

Palavras-chave: Fenomenologia; Professor de inglês; Primeiros anos da docência; Rede Municipal de Ensino

Disciplinas Pedagógicas nas Licenciaturas: Representações dos Docentes sobre seu processo Identitário e relevância do seu trabalho

Autora: MARIA GLADIS SARTORI PROENÇA

Data da defesa: 03/12/2010 **nº de páginas:** 260

Orientadora: Profª Drª Lucrecia Stringheta Mello (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Profª Drª Jucimara Silva Rojas

Profª Drª Sonia da Cunha Urt

Profª Drª Jacira Helena de Valle Pereira

Profª Drª Eliane Greice Davanço Nogueira

RESUMO: A tese tem por objetivo analisar, no âmbito do ensino superior, a identidade dos docentes das disciplinas pedagógicas e o lugar que ocupam nas licenciaturas, sob a visão dos docentes. Adota a abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos. Fundamenta-se no referencial teórico das Representações Sociais, uma vez que permite abordar o objeto na sua totalidade. Os sujeitos da pesquisa são vinte professores das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Licenciatura de três instituições de ensino superior em Dourados/MS. A Análise de Conteúdo adotada permitiu ultrapassar as aparências dos dados, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas em profundidade. A pesquisa evidenciou que: a identidade dos docentes pesquisados passa pelo comprometimento e pela responsabilidade diante de seu trabalho e de seu papel de formador nesses cursos; a constituição da identidade acontece por diversos fatores ao longo de uma trajetória; os docentes apontam que há a desvalorização das disciplinas pedagógicas num comparativo com as que constituem o núcleo básico de cada área de estudo; os docentes demonstram ser conhecedores de suas possibilidades e limitações e dos problemas que envolvem os cursos de licenciatura. O estudo sugere ampliar o debate sobre a identidade dos cursos de licenciaturas, em direção à mudança radical da sua concepção, pois as mudanças propostas nas Diretrizes Curriculares ainda não conseguiram dar às licenciaturas a identidade de um curso de formação – tais cursos apresentam as mesmas características desde a sua criação.

Palavras-chave: Licenciaturas; Identidade docente; Prática pedagógica.

Uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado em um curso de formação inicial de professores de Matemática: limites e possibilidades

Autora: MARIA APARECIDA SILVA CRUZ

Data da defesa: 08/12/2010 **nº de páginas:** 235

Orientadora: Profª Drª Marilena Bittar (UFMS)

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão Julgadora:

Profª Drª Leny Rodrigues Martins Teixeira

Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares

Profª Drª Alda Maria do Nascimento Osório

Profª Drª Neuza Maria Marques de Souza

RESUMO: Este trabalho de cunho qualitativo tem como objetivo principal analisar as potencialidades do Ensino Prático Reflexivo no contexto de um curso de Formação Inicial de Professores de Matemática, durante o Estágio Supervisionado. Apropriando-nos das ideias de Donald Alan Schön desenvolvemos uma proposta metodológica para a realização do Estágio Supervisionado que envolveu um grupo composto por cinco acadêmicos, a supervisora de Estágio e esta doutoranda, cuja dinâmica perseguiu a linha de trabalho colaborativo. Os resultados apresentados à análise, na perspectiva narrativa, revelaram que refletir sobre a própria prática permite rever conceitos sobre: 1) a concepção de ser professor; 2) questões relacionadas ao ensino, as quais não eram uma preocupação inicial e; 3) a contribuição do Estágio Supervisionado na preparação para a docência, além de levar o futuro professor a uma postura investigativa e crítica sobre a sua prática. A reflexão-na-ação apresentou-se-nos como uma forma de aprender na prática, possibilitando o elo entre teoria e prática. O estudo evidenciou, ainda que, quando o foco da reflexão é a própria prática, as discussões são mais significativas e contribuem para o desenvolvimento profissional. À guisa de considerações finais, ressaltamos que o grupo foi fundamental para o desenvolvimento desse trabalho e que esta proposta pode ser mais significativa quando desenvolvida em processos de colaboração, em que haja troca de experiências e possibilidade de analisar as práticas, em coletividade, subsidiadas por teorias educacionais.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial de Professores

DISSERTAÇÕES

Resolução de problemas que envolvem divisão, por estudantes de cursos de Pedagogia

Autora: TATIANE APARECIDA MARANHÃO

Data da defesa: 30/07/2010 **nº de páginas:** 143

Orientador: Prof. Dr Luiz Carlos Pais (UFMS)

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento

Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os aspectos matemáticos e didáticos presentes na resolução de problemas, que envolvem os conceitos de divisão, por estudantes de cursos de pedagogia. Para coletar as informações e os dados que possibilitaram o trabalho foram realizadas, durante o ano de 2008 e 2009, observações das aulas de metodologia de Matemática e sessões de atividades com as estudantes de cursos de pedagogia, de duas diferentes instituições de ensino superior, sobre resolução de problemas, onde foram solicitadas tarefas que envolvessem problemas de matemáticas com ideias de multiplicação e divisão. Para complemento das atividades, foram feitas entrevistas e análises de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e Livros Didáticos. Realizando estudos utilizando a abordagem qualitativa os dados coletados foram analisados sob a luz da Teoria Antropológica do Didático, desenvolvida por Yves Chevallard, possibilitando analisar os tipos de tarefas, as técnicas, as tecnologias e as teorias apresentadas pelas produções dessas estudantes. Os resultados indicam que as estudantes de cursos de Pedagogia revelam por meio de suas produções, que há uma variedade de técnicas matemáticas e didáticas diversificadas e em quantidades maiores do que as propostas nos livros didáticos e que devem ser aprimoradas por todos aqueles que compõem a relação de aprendizagem. Não se pode negar que há um problema histórico de formação de professores em relação ao ensino de matemática, a cultura escolar, com raízes históricas antigas e profundas, reproduz que há um medo de se expressar em relação a ela e também conflitos conceituais sobre os assuntos e temas abordados

Palavras-chave: Educação Matemática; Praxeologias; Resolução de problemas e Pedagogia

O financiamento da “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” para o ensino médio

Autor: JORGE LUIS D’ÁVILA

Data da defesa: 20/09/2010 **nº de páginas:** 119

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)

Linha de pesquisa: História, Políticas e Educação

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Barbosa Gouveia

Prof^ª Dr^ª Elcia Esnarriaga de Arruda

RESUMO: Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Teve como objeto de estudo o financiamento do Ensino Médio no período de 1999 a 2006, quando o estado de Mato Grosso do Sul foi administrado por duas gestões consecutivas sob a hegemonia político-partidária do Partido dos Trabalhadores (PT). O objetivo foi compreender o financiamento para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), para o ensino médio, última etapa da Educação Básica brasileira. Com efeito, pontua-se que o programa que norteou a política educacional no estado no período considerado, denominou-se “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”. O estudo utilizou como fontes a legislação em âmbito nacional e estadual, documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação, documentos do convênio do Ministério da Educação e Cultura com o Banco Mundial que balizou o “Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio” (PROMED/Escola Jovem), balanços gerais de contas de governo produzidos pela Secretaria de Estado de Receita e Controle, pareceres técnicos emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) e a literatura pertinente à temática. Constatou-se que o período foi marcado no âmbito do financiamento para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, pela implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja prioridade neste âmbito, foi dada ao ensino fundamental. Diante disso, para atender a crescente demanda do ensino médio, por decisão na esfera da política educacional, operou-se com escassez de recursos. Assim, Mato Grosso do Sul embora tivesse proposto no período realizar uma política educacional contra-hegemônica, não conseguiu reverter historicamente os saldos de exclusão desta etapa da Educação Básica brasileira. Evidenciou-se também que o estado de Mato Grosso do Sul não aplicou no período a receita mínima de impostos por ano para financiar Manutenção e Desenvolvimento do Ensino como determinam os dispositivos constitucionais. Conquanto, tanto o Tribunal de Contas do Estado como a Assembléia Legislativa Estadual, paulatinamente aprovaram as contas apresentada pelo Poder Executivo Estadual.

Palavras-chave: Financiamento - Ensino médio - Escola Guaicuru.

Programa Conexões de Saberes (SECAD/MEC): Implantação e implementação de uma política afirmativa no Campus do Pantanal/UFMS

Autora: SOLANGE GATTASS FABI

Data da defesa: 07/10/2010 **nº de páginas:** 123

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ester Senna (UFMS)

Linha de pesquisa: História, Políticas e Educação

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof^ª Dr^ª Sílvia Helena Andrade de Brito

RESUMO: A presente dissertação, parte da produção da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do PPG Educação/UFMS, tem como objeto o Programa Conexões de Saberes: diálogos entre as universidades e as comunidades populares (PCS), que foi desenvolvido em Mato Grosso do Sul no município de Corumbá, no Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS), a partir do ano de 2005. O objetivo geral da dissertação é analisar o processo de implantação e de implementação do Programa Conexões de Saberes, com a finalidade de verificar as possibilidades de acesso e permanência na universidade dos jovens da classe trabalhadora, por meio de políticas afirmativas. A investigação parte de uma visão histórica do objeto e procura compreendê-lo em seu processo de gênese, desenvolvimento e transformação, tendo ainda como meta mostrar a relação entre o PCS e as necessidades da sociedade capitalista contemporânea. Usando essa abordagem, a pesquisa foi realizada por meio dos seguintes procedimentos: 1. Análise de fontes secundárias (artigos de periódicos, livros, dissertações e teses); 2. Análise de fontes primárias (publicações oficiais, material bibliográfico e documentos elaborados pelos participantes do Programa Conexões de Saberes); 3. Entrevistas semi-estruturadas com as coordenadoras do Programa e aplicação de um questionário aos bolsistas e voluntários da primeira turma do PCS. As informações obtidas sinalizam que a proposta de facilitar o acesso e garantir a permanência no ensino superior, presente no discurso oficial, não se materializa na implementação do PCS no CPAN/UFMS. O resultado desta pesquisa esclarece como o enfrentamento das desigualdades proposto nas ações afirmativas, por meio da educação, especialmente no ensino superior, encontra seu limite nas contradições de uma sociedade que se constitui mediante a afirmação dessas desigualdades.

Palavras-chave: Programa Conexões de Saberes - Política Afirmativa-Assistência Estudantil

O lugar da biblioteca escolar no discurso da legislação sobre o ensino secundário brasileiro (1826-1968)

Autora: WANDERLICE DA SILVA ASSIS

Data da defesa: 05/11/2010 **nº de páginas:** 159

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Eurize Caldas Pessanha (UFMS)

Linha de pesquisa: Escola, Cultura e Disciplinas Escolares

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Margarita Victoria Rodriguez

Prof^ª Dr^ª Rosa Fátima de Souza

RESUMO: Procura compreender o lugar que a biblioteca escolar ocupou no discurso da legislação sobre o ensino secundário brasileiro no período de 1833 a 1968. Busca sua importância e função educativa no contexto educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que se utiliza da legislação educacional dos períodos em estudo e de bibliografias referentes no tema. A metodologia adotada está centralizada na análise de conteúdo de leis, decretos, decretos-lei, portarias, decisões, cartas e avisos imperiais, e nas exposições de motivos sobre o ensino secundário brasileiro. O critério da seleção dos documentos foi a presença da biblioteca escolar através de termos que a identifica-se: biblioteca, bibliotecário, livros e livros didáticos. Para a análise foram utilizados definidores de sua organização e funcionamento: usuários. Conteúdo, organizados, recursos humanos, e atividades e serviços. A biblioteca escolar foi apresentada com maior ênfase nos dispositivos referentes ao Colégio Pedro II e na Reforma Eptácio Pessoa. As instalações, localização, mobiliárias e equipamentos da biblioteca, foram citados de forma implícita. Todos os aspectos utilizados na análise foram percebidos, evidenciando, portanto, que a biblioteca escolar tinha lugar nos discursos da legislação do ensino secundário.

Palavras-chave: Ensino secundário. História da educação. Bibliotecas escolares. Legislação educacional

O uso das técnicas Mnemônicas no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual

Autor: FERNANDO ULISSES ROSALINO

Data da defesa: 11/11/2010 **nº de páginas:** 246

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alexandra Ayach Anache (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão

Prof^ª Dr^ª Olinda Teruko Kajihara

RESUMO: A presente pesquisa teve por objetivo analisar as possibilidades e limites das técnicas mnemônicas na aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, o que se justifica ao reconhecer que a Educação Especial reclama por um maior acúmulo de estratégias capazes de favorecer as pessoas para as quais se destina e, também, por se constatar a escassez de pesquisas que abordam a temática aqui investigada. Para tanto, foi empregada a metodologia da pesquisa participativa com um grupo quase experimental de três pessoas com deficiência intelectual, em uma instituição de Educação Especial, no setor de Educação Profissional. Antes desta interven-

ção, porém, foi realizada entrevista semiestruturada com os pais, professores e com os próprios sujeitos e o completamento de frases com esses últimos, a fim de construir maiores informações sobre eles para o planejamento da intervenção quase experimental. Essa, por sua vez, totalizou vinte e duas reuniões e trinta e três horas de pesquisa de campo. A análise, então, foi feita com base na fundamentação teórica da Psicologia Histórico-Cultural, pela qual foi possível confirmar a hipótese da pesquisa: a de que as técnicas mnemônicas apresentam contribuições ao processo de aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista as aprendizagens construídas pelos sujeitos, as quais, porém, para um salto qualitativo, necessitam de maior tempo de intervenção e que se levem em conta a criatividade e os sentidos subjetivos dos investigados. Por fim, vislumbrou-se a produção de subsídios estratégicos e espera-se ter incitado a uma reflexão produtiva sobre o tema.

Palavras-chave: Aprendizagem; Técnicas mnemônicas; Deficiência intelectual.

Educação e o inconsciente sócio-histórico: Uma análise da função da escolarização na construção de sentidos e significados do desemprego

Autora: LIVIA GOMES DOS SANTOS

Data da defesa: 24/11/2010 **nº de páginas:** 260

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Inara Barbosa Leão (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayach Anache

Prof^ª Dr^ª Sueli Terezinha Ferreira Martins

RESUMO: Partindo dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, teoria Psicológica de orientação Materialista Histórico-dialética, buscamos identificar qual o papel da educação na constituição do inconsciente individual como é proposto pela Teoria Psicológica Sócio-histórica e como a qual a função da escolarização neste processo. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que nos permitiu indicar uma concepção de inconsciente sócio-histórico, que se caracteriza como aqueles conteúdos e processos que não possuem significado nem sentido; que são cultural e socialmente negados a alguns indivíduos, grupos ou classes, mas que continuam a existir e, portanto, atuar sobre eles. Para que pudéssemos explicar a influência que a educação tem na constituição destes conteúdos, desenvolvemos uma pesquisa acerca da educação como mediadora entre o homem e a sociedade. Exploramos as particularidades da educação institucionalizada, particularmente no contexto da sociedade brasileira, e a sua influência no desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores. Esta fundamentação teórica nos permitiu analisar, com a técnica de Análise Gráfica do Discurso, um grupo formado por trabalhadores desempregados cujo nível de escolaridade é o Ensino Fundamental Incompleto e outro que tem o nível de Pósgraduação. Concluímos que a educação, por ser o processo mediacional que possibilita o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores que são necessários para uma inserção ativa na realidade, tanto diminui o inconsciente quanto determina o seu conteúdo.

Palavras-chave: Educação. Inconsciente Sócio-histórico. Desemprego.

Professor de educação física no ensino fundamental: saberes, concepções e sua prática docente

Autora: CLÁUDIA RENATA RODRIGUES XAVIER

Data da defesa: 03/12/2010 **nº de páginas:** 156 pg

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)

Linha de pesquisa: Educação e Trabalho

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Prof. Dr. Mauro Betti

RESUMO: Este estudo sobre o Professor de Educação Física do Ensino Fundamental tem por objetivos identificar os saberes e as concepções de ensino e aprendizagem que perpassam a sua prática pedagógica anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como conhecer o significado que atribuem a docência. O universo pesquisado é composto de 10 professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período compreendido entre cinco e oito anos. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos os pressupostos da abordagem qualitativa e, para o levantamento dos dados a entrevista semi-estruturada e análise de documentos. Os resultados da investigação nos mostram que: os professores numa fase mais avançada de suas carreiras mobilizam além do saber específico da Educação Física a cultura corporal de movimento, diversos saberes como os da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais; suas práticas se apóiam em princípios e abordagens críticas e tradicionais, e dão ênfase ao desenvolvimento das potencialidades do aluno por meio da cultura corporal de movimento, sem supervalorizar o esporte; concebem o ensino e a aprendizagem articulando com o contexto sócio histórico e em que o aluno se insere; recorrem a práticas pedagógicas interativas e ao mesmo tempo tradicionais; o referencial curricular da REME baseia-se em princípios críticos para a Educação Física e determina que sua prática deve desenvolver aspectos cognitivo, social e afetivo, além de aspectos da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Professor de Educação Física Escolar; Prática Pedagógica; Saberes Docentes

O financiamento do Ensino Superior Federal em Mato Grosso do Sul, uma análise no âmbito da UFMS (1996-2008)

Autor: FERNANDO ANTONIO TAVARES DE BARCELLOS VIEIRA

Data da defesa: 09/12/2010 **nº de páginas:** 173

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)

Linha de pesquisa: História, Políticas e Educação

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Cardoso do Amaral

Prof^ª Dr^ª Sílvia Helena Andrade de Brito

RESUMO: Este trabalho se insere na Linha de Pesquisa “História, políticas e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O trabalho examina o financiamento do ensino superior federal, via Fundo Público Federal (FPF), no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 1996 a 2008. Trabalhou-se com a legislação educacional de âmbito federal, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); do Instituto Na-

cional de Estudos e Pesquisa Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP); documentos da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* e de organismos internacionais de financiamento como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); dados orçamentários e financeiros do Orçamento Geral da União e do Tesouro Nacional, bem como a literatura pertinente à temática. Constatou-se que, na conjuntura do modelo de Estado Neoliberal, a proposta de gestão eficiente e gerencial de recursos públicos, não se efetivou totalmente diante da gestão orçamentária e financeira implementada no período aqui considerado. No caso da UFMS, identificou-se que seu financiamento via FPF, – em razão de determinações legais e conjunturais – operou de acordo com o conjunto das instituições de ensino superior federal. Pontua-se que do total do fundo público federal aplicado no ensino superior no período de 1996 a 2008, a UFMS recebeu cerca de 2%, desse montante para efetuar seus investimentos.

Palavras-chave: política educacional, financiamento do ensino superior federal, financiamento da UFMS

A precarização do trabalho docente na produção da mercadoria ensino médio em uma escola privada de Campo Grande - MS de 2000 a 2007

Autor: LEANDRO TORTOSA

Data da defesa: 16/12/2010 **nº de páginas:** 170

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)

Linha de pesquisa: História, Políticas e Educação

Comissão Julgadora:

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira

Prof^ª Dr^ª Sílvia Helena Andrade de Brito

RESUMO: A educação sempre foi um campo dominado por discussões acaloradas, apaixonadas e intensas, em qualquer nível de sua constituição. Isso vale desde a organização de um currículo escolar até mesmo a adoção de determinados aspectos filosóficos que norteiem essa ou aquela vertente de ensino. Isso provavelmente decorre do fato de que uma parte importante de nossa formação intelectual, social e cultural tenha ocorrido nos bancos de uma escola. Mas será que essa instituição tem somente essas funções? Ou será que, no bojo do modo capitalista de produção, a escola ocupa, também, a missão de realizar o capitalismo em suas diversas manifestações? Os diversos estudos que partem dessas mesmas questões apontam para outras funções que a escola pode ocupar na intrincada rede de relações que compõem a produção social: pode ser como mercadoria, já que é produzida, vendida e auferir lucros. Também pode aliviar tensões sociais, na medida em que oferece ocupação, alimento, tratamento paliativo para enfermidades para crianças e jovens. É, da mesma forma, peça importante na configuração do ambiente produtivo, por adiar o desemprego formal a partir da educação continuada, superior ou mesmo técnica. Ainda, é importante meio de venda de outras mercadorias – como transporte escolar, merenda, equipamentos de informática, “livros” didáticos, etc. –, já que concentra uma massa de consumo em um mesmo ambiente físico ou virtual. É possível, até mesmo, que ensine alguma coisa. Qualquer que seja a finalidade da escola, o fato é que nenhuma utilidade existiria sem o trabalho humano mediando o atendimento das necessidades que se pretendam atender. Destaca-se, aí, uma modalidade particular do trabalho, que estabelece a ponte entre o ambiente produtivo e a circulação das mercadorias produzidas na, pela e para a escola: o trabalho docente. Este, como todo e qualquer trabalho presente no modo de produção desse momento histórico, é explorado, intensificado, alienado, precarizado, como qualquer outra modalidade de trabalho em geral. A presente

dissertação investigou, de forma empírica, o processo de precarização do trabalho docente em uma instituição de ensino particular na cidade de Campo Grande, no centro do estado do Mato Grosso do Sul, compreendendo-se o período de 2000 a 2007, recorte histórico coincidente com o momento de forte expansão do número de alunos até o início do desenvolvimento do estudo propriamente dito. A pesquisa desenvolveu-se sob a forma de um estudo de caso, de natureza qualitativa, de modo a buscar as evidências que apontaram para a precarização do trabalho docente, a partir da organização que a instituição Colégio Alfa impôs sobre essa forma particular de trabalho. Os dados foram obtidos tomando-se como ponto de partida a observação livre do cotidiano da empresa, uso autorizado de documentos e de relatórios dos sistemas computacionais gerenciais. Na análise dos dados o referencial teórico adotado foi o materialismo histórico marxista e toda a literatura construída sobre esse alicerce. A partir desse referencial, analisamos a educação enquanto necessidade social, estabelecendo paralelos entre o que ocorre no particular trabalho docente e as mudanças ocorridas no trabalho em geral sob a égide do capitalismo industrial e suas facetas de acumulação flexível, subsunção do trabalho ao capital e precarização da força de trabalho, com sua decorrente desproletarização e subproletarização do processo produtivo. Ao longo do estudo, a compreensão da função social da escola, do desenvolvimento da categoria trabalho docente no modo capitalista de produção e os reflexos que se percebem sobre o campo empírico permitiu que se identificasse que, embora a forma de trabalho docente ainda se configure em transição de um arranjo manufatureiro para um de acumulação flexível, sua forma de exploração resulta em degradação de suas próprias condições de trabalho.

Palavras-chave: Educação e trabalho; precarização do trabalho; trabalho docente na acumulação flexível; subsunção do trabalho ao capital.

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 7 (sete) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 11 (onze) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 5 (cinco) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) página com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) páginas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados a secretaria da revista, com texto corrigido e revisado.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

revistaintermeio@hotmail.com

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS

Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

E-mail: fabiany@uol.com.br

